

ISSN 1815-7041



Человек
и

№3(80)

2024

образование

Журнал входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», утверждённый ВАК при Минобрнауки России. Полная электронная версия издания размещена в системе РИНЦ в открытом доступе на платформе eLIBRARY.ru, а также на сайте eduprosvet.ru

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77 – 85549 от 14.10.2024

Учредитель

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

В издании публикуются материалы по следующим специальностям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Редакция:

Марон Аркадий Евсеевич, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, ведущий научный сотрудник ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»;

Королева Елена Геннадьевна, ответственный секретарь, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»;

Сергиенко Александра Юрьевна, литературный редактор, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»;

Мухлаева Татьяна Всеволодовна, редактор иностранного текста, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения».

Тетерин Алексей Валерьевич, верстка.

Научный журнал

Издается с 2005 года

Периодичность – 4 выпуска в год

Редакционная коллегия:

Марон Аркадий Евсеевич, главный редактор, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (Москва);
Халадов Хож-Ахмед Султанович, канд. философ. наук, доцент, проректор ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (Москва);

Абрамов Владимир Иванович, канд. эконом. наук, ООО «МЭО» (Москва);

Бабаев Доолотбай Бабаевич, д-р пед. наук, проф., Международный Кувейтский ун-т (Бишкек, Киргизия);

Бордовский Геннадий Алексеевич, д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург);

Бровка Наталья Владимировна, д-р пед. наук, проф., Белорусский гос. ун-т (Минск, Беларусь);

Ван Баоши, д-р пед. наук, проф., Шанхайский институт индустрии, ком-мерции и иностранных языков (Шанхай, КНР);

Гелясина Елена Владимировна, канд. пед. наук, доцент, УО «Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова» (Витебск, Беларусь);

Долматов Александр Васильевич, д-р пед. наук, проф., РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург);

Ени Валентина Вячеславовна, д-р пед. наук, проф., Приднестровский гос. ун-т (Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика);

Илюшин Леонид Сергеевич, д-р пед. наук, проф., СПбГУ (Санкт-Петербург);

Королева Елена Геннадьевна, отв. секретарь, канд. пед. наук, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (Москва);

Кузнецов Андрей Николаевич, канд. пед. наук, доцент, Аналитический центр ФГБУ «Российская академия образования» (Москва);

Монахова Лира Юльевна, д-р пед. наук, доцент, ФГК ВОУВО ВАС им. С. М. Буденного (Санкт-Петербург);

Мухлаева Татьяна Всеволодовна, канд. пед. наук, ФГАОУ ДПО ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (Москва);

Поздеева Светлана Ивановна, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Томский гос. пед. ун-т» (Томск);

Попов Виталий Викторович, д-р пед. наук, доцент, Мичиганский ун-т (Энн-Арбор, США);

Рустамов Фаррух Аббас оглу, д-р пед. наук, проф., Азербайджанский гос. пед. ун-т (Баку, Азербайджан)

Сейтенова Салима Сагиновна, канд. пед. наук, доцент, акад. Казахстанской академии пед. наук, Западно-Казахстанский ун-т им. М. Утемисова (Уральск, Казахстан);

Сергиенко Александра Юрьевна, канд. пед. наук, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (Москва);

Сериков Владислав Владиславович, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, ФГБНУ «ИСРО РАО» (Москва);

Федорчук Юлия Михайловна, д-р эконом. наук, доцент, ФГАНУ «ФИЦТО» (Москва);

Фомина Наталья Александровна, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина» (Рязань);

Шамионов Раиль Мунирович, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского» (Саратов).

Редакционный совет:

Бешенков С. А., д-р пед. наук, проф., ГАОУ ДПО МО «Корпоративный университет развития образования», Московская область;

Гуриева С. Д., д-р психол. наук, проф., СПбГУ, Санкт-Петербург;

Калашникова М. Б., д-р психол. наук, проф., НовГУ, Великий Новгород;

Ковальчук О. В., д-р пед. наук, проф., ректор ГАОУ ДПО ЛОИРО, Санкт-Петербург;

Кузнецова А. Г., д-р пед. наук, ТОГУ, Хабаровск;

Попова Н. В., д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «СПбПУ», Санкт-Петербург;

Прикот О. Г., д-р пед. наук, проф., НИУ ВШЭ СПб, Санкт-Петербург;

Резинкина Л. В., д-р пед. наук, АОУ ВО ЛО «ГИЭФПТ», Ленинградская область, Гатчина;

Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., акад. РАО, НИПКиПРО, Новосибирск;

Собкин В. С., д-р психол. наук, проф., акад. РАО, Психологический институт РАО, Москва;

Соколова И. И., д-р пед. наук, проф., ФГК ВОУВО ВАС им. С. М. Буденного, Санкт-Петербург;

Спасенников В. В., д-р психол. наук, проф. ФГБОУ ВО «БГТУ», Брянск;

Тарасов С. В., д-р пед. наук, проф., акад. РАО, ректор РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург;

Тряпицына А. П., д-р пед. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург;

Шерайзина Р. М., д-р пед. наук, проф., НовГУ, Великий Новгород;

Шилова О. Н., д-р пед. наук, проф., СПб АППО, Санкт-Петербург;

Шкляр А. Х., д-р пед. наук, проф., иностранный член РАО, Минск (Республика Беларусь).



MAN AND EDUCATION

ISSN 1815-7041

№ 3 (80)
2024

The journal is listed among Russian peer-reviewed scientific journals approved by the Higher Attestation Commission of the Russian Ministry of Science and Higher Education for publications of major scientific results of theses for academic degrees of Candidate and Doctor of Sciences.

Full electronic version of the edition is placed in the RSCI system publicly available on the platform eLIBRARY.ru, and on the website www.eduprosvet.ru

Registration certificate

PI No. FS77 – 85549 dated 14.10.2024

Founder

Federal State University of Education

The journal publishes materials on the following specialties:

5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education

5.8.7. Methodology and technology of vocational education

5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments

Editorial Staff:

Maron Arkady Evseevich, Editor-in-Chief, Dr.Sc., Prof., Federal State University of Education;

Koroleva Elena Gennadievna, Executive Secretary, PhD, Federal State University of Education;

Sergienko Aleksandra Yuryevna, Literary Editor, PhD, Federal State University of Education;

Mukhlaeva Tatyana Vsevolodovna, Editor of foreign text, PhD, Federal State University of Education;

Potrakhov Ivan Aleksandrovich, layout.

Academic journal
Established in 2005
Published quarterly

Editorial Board:

Maron Arkady Evseevich, Editor-in-Chief, Dr. Sc., Prof., Federal State University of Education (Moscow);

Khaladov Khozh-Akhmed Sultanovich, PhD., Assoc. Prof., Federal State University of Education (Moscow);

Abramov Vladimir Ivanovich, PhD, LLC «MEE» (Moscow);

Babaev Doolotbai Babaevich, Dr. Sc., Prof., Kuwait International University (Bishkek, Kyrgyzstan);

Bordovskiy Gennady Alekseevich, Dr. Sc., Prof., Acad. of RAE, A. I. Herzen RSPU (St. Petersburg);

Brovka Natalya Vladimirovna, Dr. Sc., Prof., Belarusian State University (Minsk, Belarus);

Wang Baoshi, Dr. Sc., Prof., Shanghai Institute of Industry, Commerce and Foreign Languages (Shanghai, China);

Gelyasina Elena Vladimirovna, PhD, Assoc. Prof., P. M. Masherov Vitebsk State University (Vitebsk, Belarus);

Gordashnikova Olga Yurievna, Dr. Sc., Prof., FIDTE (Moscow);

Dolmatov Alexander Vasilyevich, Dr. Sc., Prof., A. I. Herzen RSPU (St. Petersburg);

Yeni Valentina Vyacheslavovna, Dr. Sc., Prof., Pridnestrovian State University (Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic);

Ilyushin Leonid Sergeevich, Dr. Sc., Prof., SPbSU (St. Petersburg);

Koroleva Elena Gennadievna, Executive Secretary, PhD, Federal State University of Education (Moscow);

Kuznetsov Andrey Nikolaevich, PhD, Assoc. Prof., Analytical Center of RAE (Moscow);

Monakhova Lira Yulyevna, Dr. Sc., Assoc. Prof., Military Academy of Communications (St. Petersburg);

Mukhlaeva Tatiana Vsevolodovna, PhD, Federal State University of Education (Moscow);

Pozdeeva Svetlana Ivanovna, Dr. Sc., Prof., Tomsk State Pedagogical University (Tomsk);

Popov Vitaliy Viktorovich, Dr. Sc., Assoc. Prof., University of Michigan (Ann Arbor, USA);

Rustamov Farrukh Abbas oglu, Dr. Sc., Prof., Azerbaijan State Pedagogical University (Baku, Azerbaijan);

Seitenova Salima Saginovna, PhD, Assoc. Prof., Acad. of Kazakhstan Academy of Ped. Sciences, M. Utemisov West Kazakhstan University (Uralsk, Kazakhstan);

Sergienko Aleksandra Yuryevna, PhD, Federal State University of Education (Moscow)

Serikov Vladislav Vladislavovich, Dr. Sc., Prof., Acad. of RAE, FSBSI "ISED" (Moscow);

Fedorchuk Yulia Mikhailovna, Dr. Sc., Assoc. Prof., FIDTE (Moscow);

Fomina Natalya Alexandrovna, Dr. Sc., Prof., S. A. Yesenin Ryazan State University (Ryazan);

Shamionov Rail Munirovich, Dr. Sc., Prof., N. G. Chernyshevsky Saratov National Research State University (Saratov).

Editorial Council:

Beshenkov S. A., Dr.Sc., Prof., Corporate University for Education Development (Moscow Region).

Gurieva S. D., Dr.Sc., Prof., SPbSU (St. Petersburg).

Kalashnikova M. B., Dr.Sc., Prof., Novgorod State University (Veliky Novgorod).

Kovalchuk O. V., Dr.Sc., Prof., LRIED (St. Petersburg).

Kuznetsova A. G., Dr.Sc., Assoc., Pacific State University (Khabarovsk).

Popova N. V., Dr.Sc., Prof., SPb Polytechnic University (St. Petersburg).

Prikot O. G., Dr.Sc., Prof., NRU HSE in St. Petersburg (St. Petersburg).

Rezinkina L. V., Dr.Sc., Prof., GIEFPT, Leningrad Region, Gatchina.

Sinenko V. Y., Dr.Sc., Prof., Academ. of RAE, Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators (Novosibirsk).

Sobkin V. S., Dr.Sc., Prof., Acad. of RAE, Psychological Inst. RAE (Moscow).

Sokolova I. I., Dr.Sc., Prof., Military Academy of Communications (St. Petersburg).

Spasennikov V. V., Dr.Sc., Prof., Bryansk State Technical University (Bryansk).

Tarasov S. V., Dr.Sc., Acad. of RAE, A. I. Herzen RSPU (St. Petersburg).

Tryapitsyna A. P., Dr.Sc., Prof., Acad. of RAE, A. I. Herzen RSPU (St. Petersburg).

Sheraizina R. M., Dr.Sc., Prof., Novgorod State University (Veliky Novgorod).

Shilova O. N., Dr.Sc., Prof., St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg).

Shklyar A. Kh., Dr.Sc., Prof., Foreign member of RAE (Minsk, Belarus).



СОДЕРЖАНИЕЧЕЛОВЕК
И ОБРАЗОВАНИЕ
№ 3 (80) 2024**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Камка С. В., Малинникова Т. В., Николенко О. И., Шустова Т. Н.**

Предпосылки формирования новой кадровой политики через исследование оттока кадров в системе образования9

Гришина И. В., Матина Г. О., Волков В. Н.

Потенциал сетевого взаимодействия как ресурс повышения качества образования.....20

Гавриков А. Л., Монахова Л. Ю., Цимбалюк Л. Н.

Актуальные формы и методы обучения в условиях цифровой трансформации образования29

Соболев А. Г., Кудашова Т. Ю.

Наставничество в образовании: законодательный аспект37

Бучек А. А.

Школа полного дня: подходы к организации и научно-методическому сопровождению деятельности педагога44

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА**Елистратова К. А.**

Готовность учителя к работе в кросс-многомерном образовательном пространстве школы54

Моринова Т. П., Александрова М. В., Цирульников А. М.

Проблемное поле педагогического сопровождения профессиональной подготовки студентов-хореографов63

Гладкая И. В., Окладникова Е. А., Рахманова Ю. В., Цыплакова О. Г.

Студенческие научные сообщества: от студенческой науки к академической.....71

Донина Е. Е.

Формирование готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся: проблематика и факторы влияния80

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**Слюсарева Е. С., Мизина Н. Н.**

Профилактика синдрома эмоционального выгорания как ресурс психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.....92

Третьякова Г. В., Бацурина Е. А.

Определяющие факторы успешного межэтнического общения студентов.....101

Никандрова А. В., Шерайзина Р. М., Омарова Н. Ю.

Развитие ответственности младших школьников в процессе диалога-обсуждения художественных образов109

Амель К. С.

Моделирование развития социально-образовательной активности подростков в дополнительном образовании.....117

Каменский А. М.

Трудовое обучение и его влияние на становление личности современного школьника124

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Тюнников Ю. С., Лукьянович А. В., Герасимова И. В., Селезнева В. О.

Особенности оценки эффективности процесса перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования.131

Марон А. Е., Баранова О. И.

Педагогический клуб как площадка методической поддержки непрерывного образования кадров СПО143

Алексеев С. В.

От компетенций педагога к компетенциям педагогической команды: теория и практика150

Гомзякова Н. Ю., Ковалев П. А.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности»: актуальные вопросы преподавания в высшей школе.157

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Фомина Н. А.

Психолингвистические возможности исследования личности человека166

Аипова М. М.

Исследование различных составляющих нравственного сознания студентов176

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Иванов Е. В., Титова Е. В.

А. С. Макаренко: новое осмысление этапов жизни и педагогической деятельности185

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION***Kamka S. V., Malinnikova T. V., Nikolenko O. I., Shustova T. N.***

Prerequisites for forming new personnel policy through personnel outflow research in the education system.9

Grishina I. V., Matina G. O., Volkov V. N.

The potential of networking as a resource for improving education quality20

Gavrikov A. L., Monakhova L. Yu., Tsimbalyuk L. N.

Current forms and methods of training in the conditions of digital transformation of education29

Sobolev A. G., Kudashova T. Yu.

Mentoring in education: the legislative aspect37

Buchek A. A.

Full-time school: approaches to organization and scientific and methodological support of the teacher's activities.44

LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING***Elistratova K. A.***

Teacher's readiness to work in the school cross-multidimensional educational space.54

Morinova T. P., Aleksandrova M. V., Tsurulnikov A. M.

Problematic field of pedagogical support of students-choreographers professional training.63

Gladkaya I. V., Okladnikova E. A., Rakhmanova Yu. V., Tsyplakova O. G.

Student scientific communities: from student to academic science71

Donina E. E.

Formation of the readiness of students of pedagogical specialties to interact with the parents of students: problems and factors of influence.80

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT***Slusareva E. S., Mizina N. N.***

Prevention of emotional burnout syndrome as a resource of psychological security of inclusive educational environment.92

Tretyakova G. V., Batsurina E. A.

Factors determining the process of students' successful interethnic communication.101

Nikandrova A. V., Sherayzina R. M., Omarova N. Yu.

Developing the responsibility of younger schoolchildren in the process of dialogue-discussion of artistic images.109

Amel K. S.

Modeling of process of development of adolescents' social educational activity in additional education . . 117

Kamensky A. M.

Labor education and its influence on the development of modern schoolchild personality.124

EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

Tyunnikov Y. S., Lukyanovich A. V., Gerasimova I. V., Selezneva V. O.

Features of assessing the effectiveness of the process of redistribution of powers between local government bodies and state authorities of subjects of the Russian Federation in the field of education.131

Maron A. E., Baranova O. I.

Pedagogical club as a platform for methodological support of continuous education of SVE personnel143

Alekseev S. V.

From teacher's competencies to competencies of the pedagogical team: theory and practice.150

Gomzyakova N. Yu., Kovalev P. A.

Discipline "Life Safety": current issues of teaching in higher education157

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Fomina N. A.

Psycholinguistic possibilities of studying human personality166

Aipova M. M.

Research on different components of students' moral consciousness176

PEDAGOGICAL HERITAGE AND MODERNITY

Ivanov E. V., Titova E. V.

A.S. Makarenko: new comprehension of life stages and pedagogical activity185

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Научная статья

УДК 371.1.08

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-9-19

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАНИЕ ОТТОКА КАДРОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Светлана Васильевна Камка¹, Татьяна Владимировна Малинникова²,
Ольга Игоревна Николенко^{3✉}, Татьяна Николаевна Шустова⁴*

^{1,4} Городской методический центр, Москва, Россия

² Управление образования администрации Дмитровского городского округа, Дмитров, Россия

³ Информационный методический центр г. Дмитрова, Россия

¹ s.kamka@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7575-0875>

² maltv702@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-0450-1055>

^{3✉} 7111867@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4503-1711>

⁴ tatyshu.74@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-1115-0832>

Аннотация. Проблема дефицита кадров в образовательной системе привлекает широкое внимание в научной среде и общественном дискурсе. Основной фокус кадровой политики по решению данной проблемы сосредоточен на привлечении новых кадров, особенно молодежи. Однако исследования показывают, что количество выпускников педагогических специальностей превышает количество уже трудоустроенных педагогов, при этом в системе образования сохраняется острая нехватка кадров, несмотря на широкий спектр реализуемых мер. Авторы полагают, что возможным решением обозначенной проблемы является пересмотр подходов кадровой политики с акцентом на удержание имеющихся в системе сотрудников. С целью определения возможных причин ухода педагогов было проведено исследование оттока кадров муниципальной системы образования. В статье представлен анализ оттока по семи параметрам: количество лет работы в школе, причины увольнения, возраст, место рождения, педагогический стаж, преподаваемый предмет, место работы. Авторами были выявлены четыре «группы оттока» и их основные характеристики. В результате исследования были сформулированы ключевые элементы выстраивания работы с кадрами в образовательной системе: исследование актуального кадрового состава, система адаптации, развитие корпоративной культуры и коммуникаций, работа с кадрами с учётом теории поколений.

Ключевые слова: отток кадров, кадровая политика, кадровая аналитика, управление персоналом.

Для цитирования: Камка С. В., Малинникова Т. В., Николенко О. И., Шустова Т. Н. Предпосылки формирования новой кадровой политики через исследование оттока кадров в системе образования // Человек и образование. 2024. № 3. С. 9–19. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-9-19>

Original article

PREREQUISITES FOR FORMING NEW PERSONNEL POLICY THROUGH PERSONNEL OUTFLOW RESEARCH IN THE EDUCATION SYSTEM

Svetlana V. Kamka¹, Tatiana V. Malinnikova², Olga I. Nikolenko^{3✉}, Tatiana N. Shustova⁴

^{1,4} City Methodological Centre, Moscow, Russia

² Department of Education of Dmitrov City District Administration, Dmitrov, Russia

³ Information Methodological Center, Dmitrov, Russia

¹ s.kamka@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7575-0875>

² maltv702@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-0450-1055>

^{3✉} 7111867@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4503-1711>

⁴ tatyshu.74@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-1115-0832>

Abstract. The problem of personnel shortage in the education system attracts wide attention in both academic circles and public discourse. While the focus of personnel policy has been on attracting new staff, particularly young people, studies indicate an excess of graduates in pedagogical specialties over employed educators. Despite various measures, the education system continues to face a severe shortage of staff. Authors suggest revising personnel strategies to focus on retaining existing employees. To determine the possible reasons for teachers' leaving and their characteristic features, research on personnel attrition in the municipal education system was conducted. The analysis covered seven parameters: years of work in school, resignation reasons, age, birthplace, teaching experience, subject, and workplace. Four "churn groups" and their main characteristics were identified. The study results present key elements for developing personnel management strategies in the education system, including research on current staff structure, implementing adaptation systems, fostering corporate culture and communication, and managing staff considering generational theory.

Keywords: employee outflow, human resource policies, human resource analytics, human resource management.

For citation: Kamka S. V., Malinnikova T. V., Nikolenko O. I., Shustova T. N. Prerequisites for forming new personnel policy through personnel outflow research in the education system / *Man and Education*. 2024; (3): 9–19. (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-9-19>

Введение. Проблема недостатка кадров в системе образования является актуальной и обсуждаемой как в научной среде, так и в общественном дискурсе. Анализ публикаций в научных ресурсах и СМИ показывает, что дефицит кадров не сокращается, несмотря на широкий спектр мер (например, программы социальной поддержки и финансовые стимулы), применяемых на различных уровнях по привлечению работников в систему образования. Согласно исследованиям Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований РАНХиГС, данная ситуация характерна для большинства регионов России [1].

Существует несколько распространённых версий, объясняющих причины дефицита кадров в образовании. Одна из них предполагает, что организации высшего и среднего профессионального образования готовят недостаточное количество специалистов по педагогическим специальностям, кадровая потребность не восполняется. Однако исследования показывают, что в целом по стране количество выпускников превышает количество уже трудоустроенных педагогов. Так, в Центральном федеральном округе доля подготовки кадров в 1,6 раз превышает долю педагогов, занятых в сфере образования [1].

Существует также ещё одно распространённое предположение, что молодые педагоги не желают работать в школе после получения образования, таким образом, вакантные места остаются незаполненными. Однако, по имеющимся данным, 62% выпускников педагогических специальностей устраиваются на работу в сферу образования. Кроме того, исследователи отмечают, что существенное сокращение с 2016 года наблюдается среди учителей возраста 25–29 лет, в то же время доля педагогов до 25 лет увеличилась [1]. Так, молодые педагоги идут работать в образовательные организации, их доля постепенно увеличивается, однако некоторое время спустя они уходят из школ. Ряд исследователей связывают отсутствие претендентов на имеющиеся вакансии в сфере образования с недостаточным уровнем подготовки кадров [2], которые оказываются не готовы к реальной работе с детьми в школе [3].

Таким образом, наблюдается противоречие между активными мерами по привлечению специалистов в систему образования и усиливающимся дефицитом кадров. Для разрешения данного противоречия требуется изучение причин оттока кадров из образовательных организаций, и возникает вопрос о переосмыслении кадровой политики с активного привлечения кадров на удержание уже имеющихся в системе специалистов.

Выявленное противоречие определило актуальность настоящего исследования, посвящённого анализу оттока кадров из системы образования на примере конкретного городского округа. Целью исследования явилось определение характеристик кадров, ушедших из системы образования. Особенность данного исследования заключается в акценте на анализе уже ушедших сотрудников, а не работающих в системе кадров, что позволяет выявить возможные причины и факторы оттока кадров для дальнейшего выстраивания кадровой политики, направленной на удержание сотрудников.

Методы исследования. Исследование проводилось в период с ноября 2023 г. по февраль 2024 г. в городском округе, расположенном на территории Центрального федерального округа, население которого составляет 164 тыс. человек, в 25 км от Москвы. Территория имеет благоприятные климатические и экологические условия, культурный и туристический потенциал. В системе образования округа обучается более 20 тыс. детей в 27 образовательных организациях: 22 средние общеобразовательные школы,

2 школы-интерната для обучающихся с ОВЗ, 2 гимназии и 1 лицей.

На первом этапе исследования, который проходил в период с октября по ноябрь 2023 г., была поставлена задача собрать и уточнить данные об актуальном кадровом составе системы образования городского округа. В результате были собраны статистические данные по 1626 работникам системы образования по следующим параметрам: образовательная организация, возраст, должность, дата приёма на работу, квалификационная категория, дата последней аттестации, трудовой стаж, педагогический стаж, уровень образования, специальность (квалификация), сведения о повышении квалификации и профпереподготовке, совмещение, нагрузка, преподаваемые предметы, классное руководство.

На втором этапе с февраля по март 2024 г. был проведён сбор и обработка данных по сотрудникам, ушедшим из системы образования округа в течение последних трёх лет (отток кадров)¹ с целью определения их основных характеристик. Информационную базу составили данные по 336 сотрудникам, уволившимся в период с 2021 по 2024 год, по следующим параметрам: образовательная организация, год приёма на работу в школу, год увольнения из организации, пол, год рождения, место рождения, квалификационная категория, год прохождения последней аттестации, общий трудовой стаж, педагогический стаж, уровень образования и специальность (квалификация), наличие профессиональной переподготовки по педагогическому направлению, занимаемая должность, совмещение, преподаваемый предмет.

Сбор данных осуществлялся административными командами образовательных организаций с помощью электронных таблиц. Для обработки, анализа и визуализации данных был использован язык программирования Python 3 с применением библиотек *pandas*, *Matplotlib*, *Seaborn*.

Результаты исследования. Анализ данных представлен в нескольких параметрах, включает сопоставительный анализ «группы оттока» и актуального состава сотрудников системы.

Параметр 1. Особенности оттока по количеству лет работы в организации

Согласно полученным результатам, наибольшее количество ушедших сотрудников уволились в течение одного учебного года с начала работы, что составляет 26,5% от общего коли-

¹ В исследовании указаны данные, актуальные на момент увольнения сотрудника.

чества увольнений за изученный период. Из них, 11,6% сотрудников уволились, отработав несколько месяцев, а 14,9% закончили свою деятельность в конкретной организации по окончании учебного года. Также 11,6% изучаемой группы оттока ушли после двух лет работы в школе; 21,1% отработали от 3 до 5 лет. Таким образом, 60,4% исследуемой группы уволились в течение пяти лет работы в организации.

Параметр 2. Особенности оттока по причинам увольнения

Согласно данным, в 98% случаев официальной причиной увольнения является желание сотрудника. В ходе исследования администрациям школ было предложено указать уточнение причин ухода сотрудников.

Работники самой многочисленной группы (23,8% всех увольнений) причиной увольнения указали переход в другую образовательную организацию.

Вторую группу составили работники, вышедшие на пенсию, их доля составляет 20,8% от общего количества оттока.

Третья группа работников уволилась в связи с переездом в другой город (или регион) – 17,9%.

Четвёртая группа работников указали причиной увольнения смену сферы деятельности или профессии (13,4%).

В группе сотрудников, которые перешли в другие образовательные организации, наибольшее количество указали переход в столичные школы или смену организации внутри системы образования округа (в том числе по причине близости организации к дому). Часть сотрудников перешла в организации в городах, находящихся относительно недалеко (в 20–50 км). Наблюдается тенденция перехода кадров в другие организации среди сотрудников, отработавших в своей школе от 3 до 10 лет, а также с педагогическим стажем 6–11 лет. Аналогичная тенденция проявляется среди сотрудников, которые отработали не более двух лет в организации. Переход в другую школу в большей степени характерен для сотрудников, приехавших из других регионов.

Переезд в другой город или регион отмечается у сотрудников, отработавших не более двух лет в организации, а также среди работников не пенсионного возраста. Работники из регионов и сотрудники с педагогическим стажем до двух лет в значительной степени склонны к переезду.

Увольнения по причине смены профессии больше характерно для сотрудников с педагогическим стажем от 6 до 11 лет.

Параметр 3. Особенности оттока по возрастному распределению

Согласно данным, медианный возраст уволившихся сотрудников составляет 45–46 лет, что соответствует медианному возрасту актуального кадрового состава. Минимальный возраст среди оттока составляет 21 год, максимальный – 80. Распределение наиболее частотного возраста среди группы оттока несколько ниже по сравнению с возрастным распределением актуального состава: от 32 до 58 лет у оттока и от 37 до 57 лет у актуального состава. Это наблюдение может свидетельствовать о намечающейся тенденции «старения кадров» и оттока более молодых сотрудников.

При сопоставлении долей группы оттока и актуального состава по возрастному параметру наблюдаются различия в распределении (рисунки 1 и 2). Доля уволившихся сотрудников в возрасте до 35 лет в полтора раза больше по сравнению с актуальным; несколько больше и доля сотрудников пенсионного возраста среди оттока.

При сопоставлении возрастного распределения среди актуального кадрового состава и уволившихся сотрудников пиковые значения находятся в разных диапазонах (рисунок 3). Это говорит прежде всего о том, что отток кадров преимущественно происходит в группе педагогов 20–45 лет, с пиковыми значениями 26–37 лет. Среди актуального состава пиковые значения приходятся на возраст сотрудников 38–55 с уклоном в диапазон 49–55, что также подтверждает тенденцию «старения» текущего состава и оттока молодых кадров.

В диапазоне до 33 лет количество оттока приближено к количеству имеющихся кадров, что является большим риском для системы, так как сотрудники этого возрастного промежутка чаще склонны к увольнению. В диапазоне от 63 лет количество оттока и актуального состава резко сближаются, на отметке в 72 года отток превышает количество имеющихся кадров, что является естественным процессом выхода на пенсию.

Сопоставительный анализ также показал, что уволившиеся сотрудники в возрасте до 35 лет преимущественно являются уроженцами изучаемой территории, а сотрудники в возрасте от 35 до 59 преимущественно приехали из других регионов. Отметим, что значительное количество ушедших сотрудников в возрасте от 60 лет были учителями русского языка и литературы.

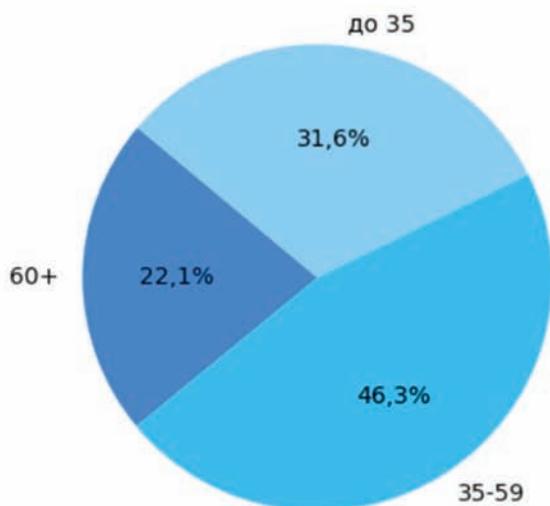


Рис. 1. Возрастное распределение уволившихся кадров по возрастным группам

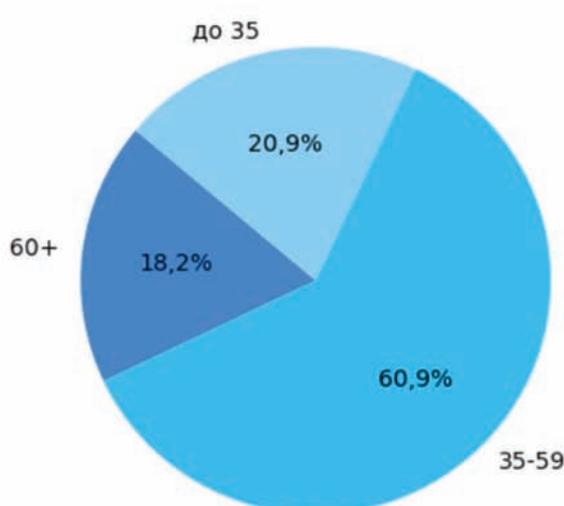


Рис. 2. Возрастное распределение актуального кадрового состава по возрастным группам

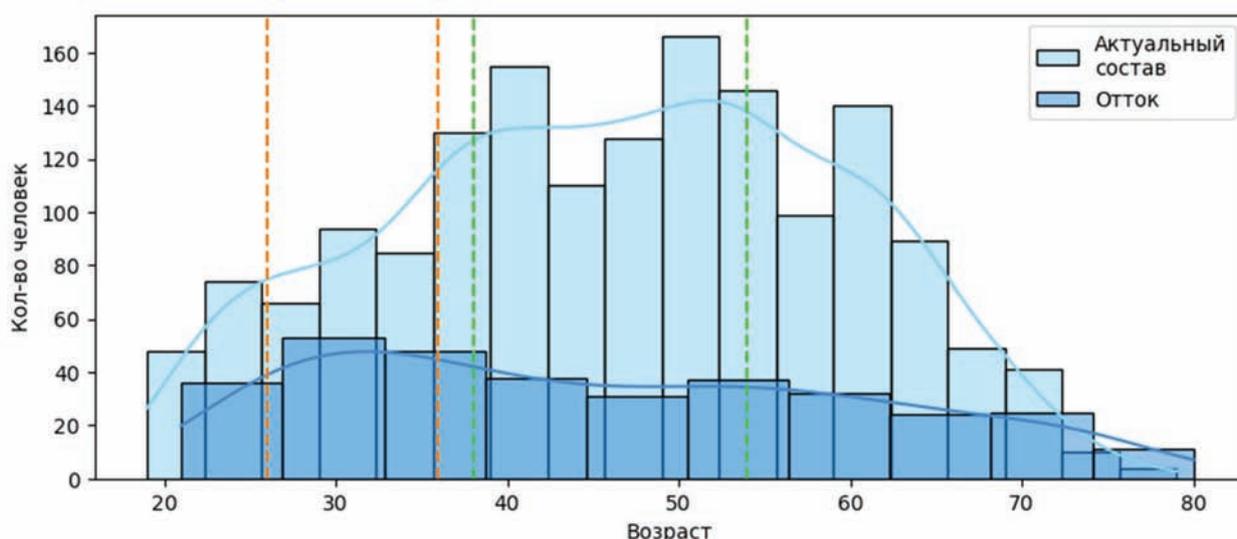


Рис. 3. Возрастное распределение по актуальному кадровому составу и уволившимся сотрудникам

Параметр 4. Особенности оттока по месту рождения

Результаты анализа данных показали, что сотрудники, приехавшие из регионов, несколько чаще склонны к увольнению, в то время как уроженцы изучаемого городского округа относительно реже покидают родной город. Таким образом, работники, уже имеющие опыт переезда, чаще склонны совершить его снова.

Параметр 5. Особенности оттока по педагогическому стажу

Согласно изученным данным, наибольшую группу уволившихся составляют сотрудники с педагогическим стажем более 20 лет, основная причина ухода – выход на пенсию. Данная группа составляет 40 % работников актуального кадрового состава.

При сопоставлении данных (рисунки 4 и 5) по стажу среди оттока и актуального состава кадров можно отметить следующее:

- педагоги с педагогическим стажем от 11 лет реже склонны к уходу;
- работники со стажем от 1 года до 10 лет в большей степени склонны к оттоку;
- доля педагогов с опытом 1–2 года в оттоке в два раза больше доли в актуальном составе.

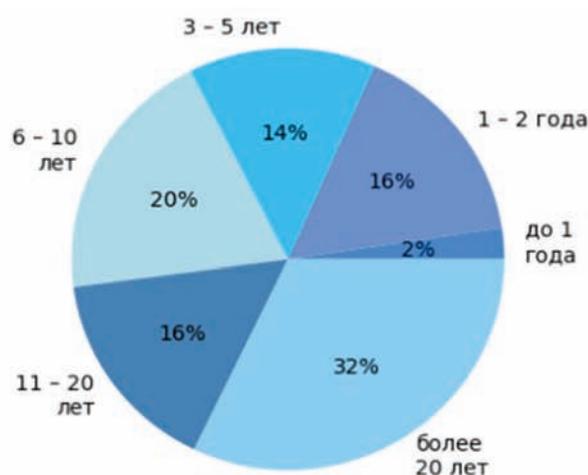


Рис. 4. Распределение по педагогическому стажу уволившихся сотрудников

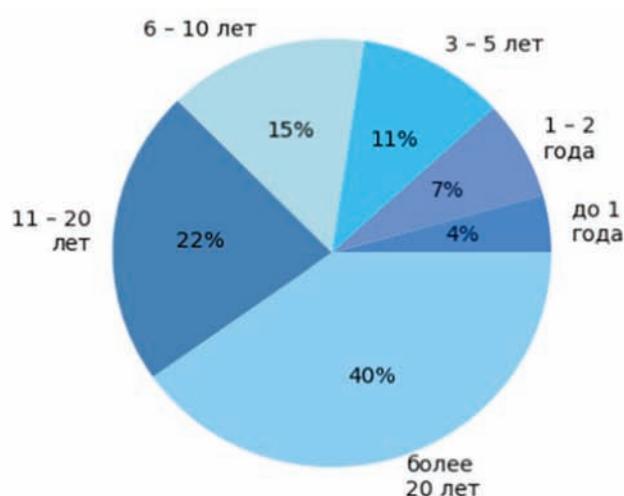


Рис. 5. Распределение по педагогическому стажу актуального кадрового состава

Сопоставление данных показало тенденцию оттока среди молодых учителей, только начавших свою педагогическую деятельность.

Стоит отметить, что на данный момент в системе образования округа актуальный кадровый состав представлен в значительной степени сотрудниками с педагогическим стажем до 11 лет, и эта же группа является наиболее склонной к оттоку.

Основные причины оттока среди сотрудников со стажем до 2 лет – переезд или переход в другую образовательную организацию, а также смена профессии или вида деятельности. Наибольшее количество сотрудников с педагогическим стажем до 2 лет – уроженцы исследуемой территории.

Параметр 6. Особенности оттока по преподаваемому предмету

Наибольший отток происходит среди учителей начальных классов, при этом важно учитывать, что данная группа учителей самая многочисленная, поэтому количественно является самой большой по всем изучаемым параметрам. Также наблюдается отток среди учителей русского языка и литературы, учителей английского языка, учителей математики, учителей физкультуры.

Основные причины оттока среди учителей начальных классов – переход в другую образовательную организацию или переезд.

Для учителей английского языка в большей степени характерен переезд.

Среди учителей русского языка и литературы частой причиной является выход на пенсию, при этом по данному предмету больше полови-

ны сотрудников актуального состава имеют педагогический стаж более 20 лет, также наблюдается значительное количество случаев перехода в другие образовательные организации.

Учителя математики часто переезжают или выходят на пенсию.

Основные причины оттока среди учителей физической культуры – смена профессии или переезд, особенно среди сотрудников, отработавших в организации 3–5 лет.

Параметр 7. Особенности оттока в зависимости от образовательной организации

Изучение данных по ушедшим сотрудникам по каждой образовательной организации позволило сделать важный вывод – характеристики оттока различаются в зависимости от школы. Так, в первой группе школ, в которую входит 10 образовательных организаций, отток кадров представлен незначительным количеством – от 1 до 9 человек за три года, что не позволяет выявить значимые особенности и в целом является положительной характеристикой.

Во второй группе, состоящей из 17 образовательных организаций, наблюдаются разные тенденции и их комбинации. Например, в десяти школах наблюдается отток кадров, которые ушли в течение 5 лет работы в организации; из четырёх других школ уволились сотрудники, значительное время проработавшие в ней, сменив организацию или место жительства.

Причины оттока кадров предположительно могут быть связаны с уровнем развития корпоративной культуры и коммуникации в учреждении, с организационными изменениями (так, в некоторых школах происходили смена руковод-

ства, объединения и т. д.), с территориальным расположением организации, наличием доступного жилья, с отсутствием системы адаптации и другими факторами.

В пяти школах отток кадров происходит за счёт выхода на пенсию, в данных организациях педагогический состав был давно сформирован, и к настоящему моменту происходит естественное «старение» кадров, сопровождающееся последующим выходом на пенсию.

Обсуждение результатов. Анализ результатов исследования позволил выделить наиболее характерные черты уволившихся сотрудников и выделить «группы оттока», которым следует уделить особое внимание при работе с актуальным составом и предупредить уход представителей выделенных групп, а также учитывать полученные результаты при формировании кадрового прогноза.

Группа оттока 1: «Молодые кадры» – группа, представленная сотрудниками возрастом до 35 лет, составляет 31% оттока от общего числа увольнений, причём 54% из них уходят из организации в течение первых двух лет работы. Важно отметить, что молодые педагоги стабильно приходят в образовательные организации исследуемого округа. За последние три года наблюдается незначительное повышение количества найма молодых педагогов в возрасте до 35 лет, которые вскоре уходят из системы образования. Данная категория относится к работникам, родившимся после 1985 г. и относится к поколениям миллениалов и зумеров (поколение Y и Z), согласно теории поколений, сформулированной в 1991 г. Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом. Поколения выделены учёными не исключительно по годам рождения, а по характерным для них ценностям, сформированным под влиянием общественной и политической обстановки, знаковых событий и уровня технического развития [4; 5].

Миллениалы, например, ценят работу, которая имеет смысл и позволяет им развиваться, они открыты для обратной связи и коллективной работы [6]. Зумеры, в свою очередь, могут быть более технологически грамотными и ожидать более быстрой обратной связи, поощрения и возможностей для саморазвития [7]. При этом оба поколения в значительной степени ценят обучение, развитие навыков. Причём это важно прежде всего не для профессиональной карьеры и конкурентоспособности на рынке труда, а для собственного личностного развития и самосовершенствования [8]. Их трудовые ценности

также отличаются от других поколений: профессия является способом самореализации [9].

Удержание кадров из числа представителей данных поколений имеет принципиально важное значение для работодателей в целом, так как из-за кризиса рождаемости, сопровождающегося глубокой демографической ямой с экстремально низкими значениями, наблюдаемыми к концу 1990-х гг. [10], данная группа малочисленна, и, следовательно, потенциально может быть слабо восполнима. Важным аспектом работы с молодыми кадрами является понимание их системы ценностей и потребностей, вследствие чего необходим пересмотр системы мотивации и механизмов управления кадровой политикой образовательных систем. К этому же выводу приходят и исследователи Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований РАНХиГС. Ввиду отсутствия существенного обновления кадрового состава в системе образования и стремления самих педагогических коллективов к изменениям, «меры государственной политики по привлечению молодёжи в школу должны сопровождаться дополнительными управленческими решениями в целях повышения эффективности работы школьной команды» [11, с. 246].

Группа оттока 2: «Вновь пришедшие кадры» – группа, представленная сотрудниками, уволившимися в течение двух лет работы в организации, составляет 39% оттока от общего числа увольнений, при этом 42% кадров данной группы относятся к молодым сотрудникам. Удержание данной группы требует дополнительного изучения и комплексного подхода, тем не менее основными аспектами в данном направлении являются адаптация и корпоративная культура организаций. Согласно исследованиям Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС, учителя часто воспринимают обновление в коллективе негативно – новые коллеги скорее ослабляют педагогический состав, а не усиливают его. Исследователи связывают это с консерватизмом учительского корпуса [11]. Таким образом, обновление состава организации требует дополнительных мер со стороны руководства не только для адаптации новых работников, но и для имеющихся сотрудников. Система адаптации обеспечит комфортное вхождение нового сотрудника в коллектив и закрепление в организации. Важной становится и кадровая политика, направленная на формирование нового педагогического мышления, предполагающего

способность и готовность педагогов принимать новое – коллег, подходы и условия.

Группа оттока 3: «Опытные кадры» – группа, представленная сотрудниками с педагогическим стажем от 6 до 11 лет, составляет 20% оттока кадров. Предположительно отток данной категории связан с потребностью педагогов в развитии (карьерном, профессиональном и финансовом). В силу отсутствия изменений внутри профессиональной деятельности сотрудники меняют место работы или жительства, а также пробуют себя в других сферах деятельности. Результаты исследования подтверждаются данными социологического опроса учителей [12], согласно которым, 80,5% педагогов не видят направлений развития своей профессиональной карьеры.

Группа оттока 4: «Сотрудники пенсионного возраста» – доля сотрудников, вышедших на пенсию, составляет 21% от общего числа оттока. В данной категории отток происходит по естественным причинам, даже при наличии эффективных мер по удержанию сотрудников доля выходов на пенсию существенно не сократится. Однако важно реализовывать меры для сохранения сотрудников пенсионного возраста через создание комфортных условий работы. Педагоги пенсионного возраста могут выступать в качестве наставников для молодых педагогов, что позволит им передать опыт, а также подтвердить статус в педагогическом сообществе.

Также на данную категорию необходимо обратить особое внимание при кадровом планировании и прогнозировании, учитывая, что в последние годы доля учителей, желающих выйти на пенсию, увеличивается, в 2020 г. она составляла 25,5%, а в 2022 г. превысила 30% [1]. Таким образом, отток среди этой группы будет постепенно нарастать.

Особенностью труда в области образования является специальность педагогов (преподаваемые предметы), следовательно, целесообразно формировать прогноз кадровой потребности не только по кадровому составу системы в целом, но и по отдельным специальностям (преподаваемым предметам). Например, в системе образования изучаемого округа 54% учителей русского языка и литературы имеют стаж более 20 лет (самая большая доля среди всех категорий педагогов), в исследовании выявлено, что они склонны к оттоку. При этом значительное количество молодых педагогов уходит из системы в течение первых лет работы в организации. Таким образом, существует серьезный риск для

системы образования, который может проявиться в оттоке значительной доли группы по одной специальности.

Выводы. В результате исследования определены ключевые элементы для выстраивания работы с кадрами в образовательной системе (формирование кадровой политики), направленной на привлечение, удержание и развитие сотрудников.

Первоочередной задачей является **исследование имеющегося кадрового состава** через сбор и систематическое обновление данных о наличии и движении кадров на уровне организации и системы (муниципалитет, регион). Подобный подход является необходимым шагом для получения объективной и актуальной информации для принятия управленческих решений. Глубокое понимание текущего состояния персонала, его характеристик, выявление тенденций и проблемных областей являются основой формирования кадровой политики и реализации кадровой стратегии.

Анализ статистических данных, таких как отток кадров, уровень удовлетворенности работой и структура персонала по различным параметрам, помогает выявить тенденции и проблемные области. Полученные таким образом данные позволяют разработать целенаправленные стратегии удержания, включая программы адаптации, мотивации, профессионального развития и улучшения рабочих условий. Владение объективными данными позволит управленцам образовательных систем выстроить системную работу по формированию корпоративной культуры, создавая условия для роста и развития сотрудников, что является эффективным способом привлечения и удержания кадров.

В качестве эффективного механизма удержания молодых и вновь пришедших кадров является **система адаптации**, которая обеспечивает всем участникам необходимую поддержку и ресурсы для успешного старта в профессии либо начала работы в новых условиях и коллективе.

Развитие корпоративной культуры и коммуникаций в образовательной организации играет ключевую роль в удержании кадров и создании благоприятной рабочей атмосферы. Эффективная корпоративная культура определяет ценности, цели и нормы поведения коллектива, способствуя формированию единого видения и приверженности общим целям. Кроме того, развитие открытой и эффективной коммуникационной среды способствует улучшению взаимопонимания между педагогическим и адми-

нистративным персоналом, повышает уровень доверия и сотрудничества, в условиях которого учителя «перестают считать себя изолированными единицами и учатся видеть свою связь с окружающим их профессиональным миром» [13, с. 61]. Всё это в совокупности делает образовательное учреждение привлекательным местом для работы и способствует удержанию кадров.

Управление развитием в профессии молодых педагогов, представленных поколениями миллениалов и зумеров, с **учётом теории поколений** становится всё более важным аспектом в удержании кадров в современных образовательных организациях. Поколения миллениалов и зумеров отличаются своими особенностями, ценностями и способами работы, что требует от руководства уникального подхода. Представители поколений Y и X ценят комфортные условия труда, неформальное общение, демократический стиль управления и творческий подход. Вместе с тем важно учитывать, что при отсутствии данных условий они с лёгкостью покинут своё рабочее место и перейдут в другую организацию или сферу. Понимание особенностей поколений позволяет подобрать эффективные механизмы удержания молодых сотрудников через создание благоприятной и комфортной среды, где молодые педагоги могут чувствовать собственную ценность и заинтересованность в долгосрочной работе.

Подводя итоги, первоочередная необходимость пересмотра существующей кадровой политики образовательных систем заключается в отказе от устаревших и неэффективных подходов. Привлечение новых сотрудников и дальнейшая работа с людьми с целью их сохранения в системе не следует считать единственной задачей кадровой стратегии. Одновременно с мерами по привлечению кадров необходимо сосредоточиться и на механизмах удержания уже имеющихся в системе сотрудников, что подразумевает более глубокое понимание потребностей и мотиваций персонала, а также осмысленную и целенаправленную работу управленцев с коллективами.

Принципиальным является понимание того, что необходимо адаптировать политику к кадрам, а не наоборот. Это означает, что управленцам следует осмысленно выявлять точки развития конкретных образовательных организаций и территорий и выстраивать кадровую стратегию удержания в соответствии с их особенностями.

Аналитика играет ключевую роль в управлении обозначенными процессами, предоставляя актуальные и объективные данные для разработки и реализации эффективной кадровой политики, позволяющей выстроить системную работу по удержанию, что поможет создать стабильные и профессиональные команды в системе образования.

Список источников

1. Педагогические кадры для регионов России – состояние и парадоксы [Электронный ресурс] // Институт прикладных экономических исследований: [сайт]. URL: <https://ipei.ranepa.ru/ru/sobytiya-ceno/6055-pedagogicheskie-kadry-dlya-regionov-rossii-sostoyanie-i-paradoksy> (дата обращения: 02.05.2024).
2. Осипова О. П., Горохов С. А. Педагогические кадры на локальном рынке труда: проблемы и дефициты (на примере Дальневосточного федерального округа) // Наука и школа. 2021. № 2. С. 136–146.
3. Почему учителя увольняются из школы [Электронный ресурс] // Парламентская газета: [сайт]. URL: <https://www.pnp.ru/social/pochemu-uchitelya-uvolnyayutsya-iz-shkoly.html> (дата обращения: 02.05.2024).
4. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future 1584-2069. New York: Harper perennial, 1991. 538 p.
5. Цэцэгмаа Ц., Энхбаяр Ч., Алтанчимэг З. Отношение к труду и форма занятости поколений x, y, z: сходства и различия // Международный научно-исследовательский журнал. 2019. № 5. С. 6–10.
6. Григорьев Г. М., Левадняя М. О. Особенности мотивации трудовой деятельности сотрудников-миллениалов // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 7. С. 128–132.
7. Бутова С. В., Осипова И. В. Производительность труда в России и теория поколений // Естественно-гуманитарные исследования. 2021. № 6. С. 86–92.

8. Депутатова Л. Н., Шишкина К. А. Мотивация персонала в контексте теории поколений // Вестник ПН ИПУ. Социально-экономические науки. 2019. № 2. С. 178–191.
9. Иванова И. А. Теория поколений: проблемы обучения и адаптации молодых специалистов в XXI веке // Транспортное дело России. 2015. № 5. С. 129–131.
10. Рыбаковский Л. Л. Факторы депопуляции в России // Народонаселение. 2013. № 3. С. 4–19.
11. Клячко Т. Л., Семионова Е. А., Токарева Г. С. Кадровая ситуация в школе: мнение учителей // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 232–249.
12. Тищенко А. С., Новикова С. Е., Токарева Г. С. Развитие профессиональной карьеры учителей в их оценке: результаты социологического исследования // Экономическое развитие России. 2023. № 11. С. 58–66.
13. Федоров О. Д., Николенко О. И. Внутрикорпоративное обучение в системе непрерывного педагогического образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 3 (48). С. 57–70.

References

1. *Pedagogical personnel for Russian regions – status and paradoxes* (2023). Available at: <https://ipei.ranepa.ru/ru/sobytiya-ceno/6055-pedagogicheskie-kadry-dlya-regionov-rossii-sostoyaniya-i-paradoksy> (Accessed: 2 May 2024). (In Russ.)
2. Osipova, O. P. and Gorokhov, A. S. (2021) Teaching staff in the local labor market: problems and deficits (using the example of the far eastern federal district). *Science and School*, no. 2, pp. 136–146.
3. *Why teachers quit school* (2023). Available at: <https://www.pnp.ru/social/pochemu-uchitelya-uvolnyayutsya-iz-shkoly.html> (Accessed: 2 May 2024). (In Russ.)
4. Howe, N. and Strauss, W. (1991) *Generations: The history of America's future 1584–2069*. New York: Harper perennial.
5. Tsetsegmaa, Ts., Enkhbayar, Ch. and Altanchimeg, Z. (2019) Relation to labor and employment form of X, Y, Z generations: similarities and differences. *International Research Journal*, no. 5, pp. 6–10. (In Russ.)
6. Grigoryev, G. M. and Levadnyaya, M. O. (2021) Motivation aspects in the labor activity of millennial employees. *International Research Journal*, no.7, pp. 128–132. (In Russ.)
7. Butova, S. V. and Osipova, I. V. (2021) Labor productivity in Russia and the theory of generations. *Natural-humanitarian studies*, no. 7, pp. 128–132. (In Russ.)
8. Deputatova, L. N. and Shishkina, K. A. (2019) Personnel motivation in the context of generational theory. *PNRPU Sociology and Economics Bulletin*, no. 2, pp. 178–191. (In Russ.)
9. Ivanova, I. (2015) Theory of generations: the problems of learning and adaptation of young professionals in the 21st century. *Transport Business of Russia*, no. 5, pp. 129–131. (In Russ.)
10. Rybakovsky, L. L. (2013) Factors of depopulation in Russia. *Population*, no. 3, pp. 4–19. (In Russ.)
11. Klyachko, T. L., Semionova, E. A. and Tokareva, G. S. (2020) School staffing: teachers' perceptions. *Educational Studies*, no. 4, pp. 232–249. (In Russ.)
12. Tishchenko, A. S., Novikova, S. E. and Tokareva, G. S. (2023) Development of the professional career of teachers in their assessment: results of sociological research. *Economic development of Russia*, no. 11, pp. 58–66. (In Russ.)
13. Fedorov, O. D. and Nikolenko, O. I. (2021) Internal corporate training in the system of continuous pedagogical education. *Scientific Support of a System of Advanced Training*, no. 3, pp. 57–70. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 09.07.2024; одобрена после рецензирования 18.07.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 09.07.2024; approved after reviewing on 18.07.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Камка Светлана Васильевна

Кандидат педагогических наук, заместитель директора ГБОУ «Городской методический центр» г. Москвы, Москва

Малинникова Татьяна Владимировна

Начальник Управления образования администрации Дмитровского городского округа, Дмитров

Николенко Ольга Игоревна

Методист МУ ДО «Информационный методический центр» г. Дмитрова

Шустова Татьяна Николаевна

Старший методист, ГБОУ «Городской методический центр» г. Москвы, Москва

Information about the authors:

Kamka Svetlana Vasilievna

Candidate of pedagogical sciences, Deputy Director of City Methodological Centre of Education Department, Moscow

Malinnikova Tatiana Vladimirovna

Head of the Department of Education of Dmitrov City District Administration, Dmitrov

Nikolenko Olga Igorevna

Methodist Information Methodological Center, Dmitrov

Shustova Tatiana Nikolaevna

Senior methodologist of City Methodological Centre of Education Department, Moscow

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.07

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-20-28

ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Ирина Владимировна Гришина^{1✉}, Галина Олеговна Матина², Валерий Николаевич Волков³

^{1,2} Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Россия

³ «Академия цифровых технологий» Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия

[✉] giv0201@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3050-4018>

² galmatina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

³ vvn2000@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-0211-2448>

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты сетевого взаимодействия как составной части социального партнёрства в образовании. Потенциал сетевого взаимодействия в образовании определяется авторами как ресурс обновления образовательного процесса и повышения качества образования в современных условиях. Авторы исследовали непосредственные результаты и отсроченные эффекты конкурса среди общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга, одной из задач которого являлась поддержка сетевого взаимодействия в образовании. В статье представлены, проанализированы и интерпретированы собранные данные и сформулированы авторские выводы и предложения по вопросам организации сетевого взаимодействия в системе образования.

Ключевые слова: образовательная система, концептуальные изменения в образовании, социальное партнёрство, сетевое взаимодействие.

Финансирование: практическая часть исследования выполнена в рамках государственного задания ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского» на 2024 год (научно-исследовательская работа, п. 3.16).

Для цитирования: Гришина И. В., Матина Г. О., Волков В. Н. Потенциал сетевого взаимодействия как ресурс повышения качества образования // Человек и образование. 2024. № 3. С. 20–28. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-20-28>

Original article

THE POTENTIAL OF NETWORKING AS A RESOURCE FOR IMPROVING EDUCATION QUALITY

Irina V. Grishina^{1✉}, Galina O. Matina², Valerii N. Volkov³

^{1,2} St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg, Russia

³ Academy of Digital Technologies, St. Petersburg, Russia

[✉] giv0201@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3050-4018>

² galmatina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

³ vvn2000@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-0211-2448>

Abstract. The article examines the theoretical and practical aspects of networking as an integral part of social partnership in education. The potential of networking in education is defined by the authors as a resource for updating the educational process and improving the quality of education in modern conditions. The authors investigated the immediate results and delayed effects of the competition among schools of St. Petersburg, one of the tasks of which was to support networking in education. The article presents, analyzes and interprets the collected data and formulates the author's conclusions and suggestions on the organization of networking in the education system.

Keywords: educational system, conceptual changes in education, social partnership, networking.

Financing: the practical part of the study was carried out within the framework of the state task of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky for 2024 (research work, p. 3.16).

For citation: Grishina I. V., Matina G. O., Volkov V. N. The potential of networking as a resource for improving education quality / *Man and Education*. 2024; (3): 20–28 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-20-28>

Введение. Сетевое взаимодействие в образовании обычно рассматривается как система горизонтальных и вертикальных связей, которая обеспечивает доступность качественного образования, вариативность, открытость образовательных учреждений и др. Учёные анализируют различные аспекты сетевого взаимодействия: целеполагание, условия осуществления и результаты работы. Ими выделяются особенности такого взаимодействия: договорный характер отношений, высокая гибкость при принятии решений, особые отношения между организациями-партнёрами и взаимозависимость субъектов и др. (Ю. А. Конаржевский, М. А. Мазниченко, В. П. Сергеева, А. А. Симонова, С. В. Тарасов и др.). Педагоги-практики и школьные управленцы в большей степени ориентированы на представление частного опыта в этой области в разных форматах (публикации, выступления на конференциях и др.).

Значительное место в научной литературе занимают работы, посвящённые сетевому взаимодействию школ и университетов (А. А. Елисеева, А. А. Зобнина, М. А. Мазниченко, В. А. Макарова, Н. В. Рябова, В. П. Сергеева и др.). Эта практика традиционна для советской и российской школы и достаточно широко распространена. Так, группа авторов во главе с М. А. Мазниченко разработала модель сетевого взаимодействия опорного вуза и общеобразовательных организаций, направленную на решение выявленных проблем, и определила механизмы выявления и поддержки одарённых детей средствами сетевого взаимодействия [1]. В. П. Сергеева с коллегами, обращаясь к вопросам сетевого взаимодействия в рамках университетского округа, характеризуют его как совокупность учреждений, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр

управления. При этом взаимодействие представлено авторами как система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая значимые для партнёров результаты [2]. Рассматривая вопросы осуществления сетевого взаимодействия в формате «школа-вуз» А. А. Елисеева отмечает наличие в нём образовательного потенциала, ключевым элементом которого «является возможность влияния на качество образования». Среди условий реализации потенциала, автор обозначает создание «новых практик совместной деятельности», переход от «взаимодействия представителей партнёров к взаимодействию групп (проектных команд)» и «повышение уровня согласованности партнёрских отношений» [3, с. 10].

Подчёркивая возрастающую роль сетевого взаимодействия в системе образования, И. С. Вашукова закладывает в основание типологии общность проблемы, цели сетевого взаимодействия и взаимовыгодное использование ресурсов [4]. А. А. Симонова и М. Ю. Дворникова отмечают, что управление взаимодействием представляет собой, прежде всего, регулирование связей «между людьми, процессами, действиями, явлениями, в результате чего происходит изменение их исходных качеств или состояний, что ведёт к синтезу, интеграции объектов, к единому действию» [5, с. 39].

В процессе изучения и анализа особенностей сетевого взаимодействия в образовании многие исследователи приходят к выводу о необходимости их классификации и предлагают различные авторские модели. Разрабатывая обозначенную проблему, А. В. Грошева определяет модели сетевого взаимодействия на основе выделения ресурсного и структурного компонентов [6]. Н. Н. Жуковицкая, описывая модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений в

региональной образовательной системе, характеризует сеть как полифункциональную систему, способную предоставить широкий спектр доступных качественных образовательных услуг на основе сетевого взаимодействия образовательных учреждений [7].

Исключительное внимание учёных и педагогов-практиков к вопросам социального партнёрства и сетевого взаимодействия в образовании не случайно. Процессы в школьном образовании на рубеже XX–XXI веков характеризуются масштабными и разноплановыми изменениями, что вызвано комплексом причин и детерминировано социально-экономическими процессами и логикой развития школы как института. Изменения в образовании вызваны социально-экономическими противоречиями, причины и направленность действия которых чрезвычайно сложны. Это объективные мировые тенденции, инициативы государственных структур, школьных и научно-педагогических институтов, а также интересы самих участников образовательных отношений. Более подробно характеристика изменений представлена в работах авторов статьи [8; 9].

Обращение к теме сетевого взаимодействия в образовании, рассмотрение его возможностей для совершенствования образовательного процесса обусловлено рядом причин. Непосредственной предпосылкой к написанию статьи стал анализ результатов конкурса общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга, состоявшегося в 2021 году. Сущностной же причиной является происходящее переосмысление учёными и педагогами-практиками причин изменений в образовательных системах и поиск возможностей, которые есть в целом для поддержки образования как ведущего института социализации подрастающего поколения.

Рассматриваемая тема актуальна с научной точки зрения и имеет высокое практическое значение, так как позволяет выявить новые возможности ресурсной обеспеченности системы образования.

Обозначив теоретические позиции, определяющие растущую роль сетевого взаимодействия в образовании в контексте концептуальных изменений, целесообразно рассмотреть практические аспекты данной проблемы и на этой основе предложить возможные решения. Предпосылкой к работе над статьёй стал авторский анализ результатов конкурса общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга. Целью исследования стало определение первич-

ных результатов и социально-педагогических эффектов, изменений в школах, получивших субсидии на закупку оборудования (далее – школы-грантополучатели). Предметом анализа были определены изменения в региональной системе образования в течение последующих двух лет, произошедшие после получения школами грантов.

Методы исследования. Методами исследования были выбраны: анализ статистических данных и результатов мониторингов, анализ информации сайтов, проведение фокус-группы с руководителями школ-грантополучателей. Работа проводилась с использованием различных источников: данные Комитета по образованию, информация официальных сайтов и отчетность школ-грантополучателей, СПб ГКУ «Центр аттестации и мониторинга Комитета по образованию», ГБУ ДПО «Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий», ГБНОУ «Академия талантов» Санкт-Петербурга.

Результаты. В 2021 году 33 общеобразовательных учреждения Санкт-Петербурга получили гранты Правительства Санкт-Петербурга¹. Проведённый впервые конкурс не включал условия обязательности организации предпрофессионального образования и в большей степени был ориентирован на оснащение школьных учебных кабинетов и лабораторий. Среди 33 школ-грантополучателей было 5 лицеев, 8 гимназий, 13 школ и один центр образования. Получение школами грантов по замыслу должно было привести не только к изменению имеющейся инфраструктуры, но возникновению новых институциональных отношений в системе образования, а также к появлению новых образовательных (управленческих) практик и социально-педагогических эффектов.

Для участия в конкурсе на получение гранта общеобразовательные учреждения разрабатывали и представляли на экспертизу проект. Проект был направлен на достижение конкретных целей, к которым стремится учреждение. Следует отметить, что, несмотря на условие включения

¹ Постановление Правительства Санкт-Петербурга от 29.06.2021 № 438 «О Порядке предоставления в 2021 году грантов в форме субсидий государственным общеобразовательным организациям Санкт-Петербурга в целях финансового обеспечения затрат на оснащение базовых общеобразовательных организаций современными средствами обучения и воспитания в целях повышения качества общего образования, в том числе через использование сетевой формы реализации образовательных программ».

сетевой формы реализации образовательных программ, проекты имели локальный характер и предполагали:

- разработку новых дополнительных образовательных программ;
- использование оборудования как дополнения к существующей деятельности (профильные и предпрофессиональные классы, проектная деятельность и др.);
- организацию образовательных событий (конкурсы, соревнования и др.);
- изменение образовательной среды (медиа-центры, лаборатории и др.).

Исходя из этого, уже на стадии планирования изменений можно было спрогнозировать, что они будут носить локальный характер. Это обусловлено тем, что для перехода от инфраструктурных изменений к институциональным уровень школьного управления недостаточен. Важно отметить также, что получение гранта школами не предполагало оценку эффективности управленческих действий, то есть изначально конкурс не был нацелен на управление изменениями. Опыт поддержки школ-грантополучателей в 2021 году продемонстрировал сильные и слабые стороны управления изменениями (таблица 1).

Анализ изменений в школах в течение трёх лет после получения ими грантов позволяет представить многообразие результатов: использование нового оборудования для профильного обучения, реализация сетевой формы образовательных программ, обучение кадров и др.

В 2021 году соотношение профилей обучения в школах-грантополучателях было следующим:

- технологический – 25;
- естественно-научный – 12;
- гуманитарный – 11;
- социально-экономический – 6;
- универсальный – 3.

Очевиден проявленный школами при подготовке заявок на конкурс интерес к технологическому и естественно-научному профилям как наиболее ресурсоёмким и востребованным в Санкт-Петербурге.

Почти во всех проектах, представленных на конкурс, была обозначена задача реализации образовательных программ в сетевой форме. Анализ показал, что эта задача была решена частично. Представим статистику договоров о сетевом взаимодействии, заключённых школами-получателями гранта в 2021 году (таблица 2).

Таблица 1

Сильные и слабые стороны управления изменениями в школах-грантополучателях

Сильные стороны	Слабые стороны
<ul style="list-style-type: none"> - наличие Программ и проектов; - инфраструктурные изменения: появление в школе лабораторий, учебного оборудования, пространств для организации дополнительного образования; - повышение квалификации и обучение новым компетенциям педагогов; - формирование профессионального сообщества 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие концепции как перспективных изменений и концепции управления сетью школ, получателей грантов, на уровне региона и большинства районов; - отсутствие значимых результатов в краткосрочной перспективе; - отсутствие обобщения управленческих и образовательных практик, инициируемых на уровне организаций

Таблица 2

Виды договоров о сетевой форме реализации образовательных программ

Виды договоров	Кол-во ОУ	Доля ОУ
Договор о сетевой форме реализации ОП между школой и вузом	10	30 %
Договор о сетевой форме реализации образовательных программ в системе дополнительного образования	9	27 %
Нет договоров о СФРОП	9	27 %
Договор о сетевой форме реализации образовательных программ со школами-партнёрами, колледжами и детскими садами	7	21 %
Договор о сетевой форме реализации ОП с АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт природопользования, промышленной безопасности и охраны окружающей среды»	2	6 %
Договоры о сетевой форме реализации образовательных программ (комплексная реализация образовательной деятельности, несколько партнёров)	1	3 %
Договор с Фондом развития Физтехшкол	1	3 %
Договоры о сетевой форме реализации образовательных программ с НИИ, НОЦ, НИЦ	1	3 %

Согласно представленным данным, 27% школ из числа получивших гранты не реализовали сетевые отношения. При этом наличие договоров о сетевой форме реализации образовательных программ не может рассматриваться как однозначное свидетельство их практической реализации и требует отдельного анализа, так как речь может идти только о партнёрских связях вообще. Вместе с тем, следует отметить как положительный результат то, что 45% школ стали участниками проекта регионального ЦОПП «Моя первая профессия», предполагающего обучение рабочим профессиям и должностям служащих (проект реализуется в Санкт-Петербурге с 2023 года).

В рамках реализации проектов школами-грантополучателями было организовано повышение квалификации педагогов, в том числе для работы с полученным оборудованием. Анализ данных показал, что предпочтение было отдано центрам повышения квалификации, среди которых ведущую роль играли районные информационно-методические центры. Распределение по видам организаций, на базе которых проведено повышение квалификации педагогов, представлено в таблице 3.

На основе приведённых данных можно утверждать, что для реализации проектов школы-грантополучатели активно задействовали ресурс повышения квалификации педагогов. При этом повышение квалификации осуществлялось преимущественно в традиционных организациях дополнительного профессионального образования. Таким организациям было отдано предпочтение школ-грантополучателей в рамках поддержки гуманитарного профиля. Повышение квалификации педагогов по естественно-научному профилю было организовано в рамках совместной программы ГБУ ДПО СПб АППО и НИЦ «Курчатовский институт», что можно определить как целевое для данной педагогиче-

ской аудитории. Повышение квалификации педагогов, работающих в «инженерных классах», продемонстрировало тесное сотрудничество с индустриальными партнёрами – поставщиками учебного и лабораторного оборудования; при этом обучение часто проводилось на базе самих производителей. В целом можно отметить большой разброс организаций, осуществляющих повышение квалификации педагогов школ-грантополучателей, и отметить, что проанализированные данные не позволили определить эффективность повышения квалификации и его влияния на реализацию проектов школ-грантополучателей. Также интересен факт, что повышение квалификации управленческих команд школ-грантополучателей было единственным (на базе ГБНОУ «Центр регионального и международного сотрудничества» и ГАОУ ДПО Москвы «Корпоративный университет московского образования»).

Анализ изменений в школах-грантополучателях не может быть ограничен только приведёнными характеристиками обновления материальной базы, расширения сетевого взаимодействия с организациями-партнёрами и статистикой повышения квалификации педагогов. Необходимо обратиться к изменениям в образовательном процессе, которые можно связать с получением грантов школами на основе авторского предположения о том, что результаты профильного обучения должны быть лучше в школах-грантополучателях. Для этого в рамках исследования были рассмотрены два массива данных: результаты ГИА (11 класс) и включение обучающихся в олимпиадное движение.

По условиям конкурса для получения гранта школам было предложено реализовать три профиля: технологический, гуманитарный и естественно-научный. В реальности школы-грантополучатели с 2021–2022 учебного года реализовывали четыре профиля (технологиче-

Таблица 3

Виды организаций, на базе которых проводилось повышение квалификации педагогов

Виды организаций	Кол-во
Учреждения дополнительного образования	4
Предприятия и фирмы	4
Региональные центры	4
Вузы	7
Образовательные платформы	46
Общества с ограниченной ответственностью	55
ГБОУ и ОУ ДПО, включая информационно-методические центры районов Санкт-Петербурга	124

ский, естественно-научный, гуманитарный и социально-экономический). Рассмотрение результатов обучения в школах-грантополучателях велось по профильным предметам для указанных профилей обучения.

Почти во всех школах, получивших гранты и реализующих технологический профиль обучения, результаты ГИА по профильным предметам в анализируемый период были выше среднего регионального показателя. Аналогичная ситуация наблюдается в результатах ГИА (11 класс) в школах-грантополучателях с социально-экономическим и социально-гуманитарным профилями обучения: в 2022 и 2023 году выпускники получали стабильно высокие (выше средних по региону) баллы в ходе ГИА по иностранному языку и обществознанию (углублённое изучение).

Школы-грантополучатели в течение трёх лет демонстрируют результаты по профильным предметам выше среднего регионального показателя. Если предположить, что использование оборудования положительно влияет на результативность профильного обучения, то очевидна тенденция улучшения результатов относительно 2021 и 2022 годов, при незначительном снижении результатов по биологии и химии в 2022 году (соответствует региональной тенденции). При этом количество выпускников, сдававших экзамены по профилю, варьируется от 5 до 17 человек. Во всероссийских олимпиадах школьников по предметам, относящимся к данному профилю, количество победителей и призёров регионального и заключительного этапов больше, чем по предметам других профилей. Это может свидетельствовать о сильном кадровом составе в региональной системе образования и несущественной зависимости результатов обучения от полученного школами оборудования.

Общее количество победителей и призёров заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников по всем предметам от общего числа школ, получивших грант, достигает 39%. В целом это невысокий показатель, который может означать, что пока не все школы-грантополучатели способны готовить победителей и призёров таких олимпиад. Тем не менее, учитывая, что в конкурсе 2021 года на соискание гранта могли участвовать все школы без исключения, такой показатель можно считать удовлетворительным. Анализ характера олимпиад и конкурсов, в которых принимали участие учащиеся школ-грантополучателей, показывает, что более половины школьников участвуют во всероссий-

ских и региональных олимпиадах. При этом недостаточна их активность в олимпиадном движении других форматов и уровней (Национальная технологическая олимпиада, межвузовские олимпиады, отраслевые олимпиады (организуемые предприятиями той или иной отрасли), межрегиональные и межпредметные олимпиады). Если оценивать контингент участников олимпиадного и конкурсного движения в школах-грантополучателях, то в олимпиадах, выходящих за рамки школьной программы, участвует 34% школьников.

Помимо анализа статистических данных, авторами проведена работа с фокус-группой директоров школ, получивших грант в 2021–2023 годах (23 респондента). Опрос был построен в логике исследования и предполагал оценку изменений инфраструктуры, институциональных отношений и управленческих действий, а также определение полученных результатов и эффектов. Анализ результатов показал высокую оценку руководителями факта получения школами гранта и влияния полученного оборудования на изменения в образовательных учреждениях. Эти оценки подтверждаются тем, что оборудование используется в разных видах образовательной деятельности: учебной и внеурочной, в дополнительном образовании и при проведении образовательных событий (конференции, чемпионаты, мастер-классы), а также для совместной деятельности с партнёрами (в том числе в рамках сетевой формы реализации образовательных программ). В ходе интервью руководители отмечали, что в рамках управления школой в условиях проекта от них потребовалось не только принятие управленческих решений, но и специальная организация взаимодействия с сетевыми и индустриальными партнёрами.

Руководители школ-грантополучателей среди ключевых эффектов определяли следующие:

- разработку новых программ внеурочной деятельности и дополнительного образования;
- открытие предпрофессиональных классов в сотрудничестве с индустриальными партнерами в рамках сетевой формы реализации образовательных программ, а также реализацию программ профессионального обучения совместно с партнёрами (прикладные программы профессионального обучения в рамках дополнительного образования) и сертифицированные, реализуемые в сотрудничестве с Центром опережающей профессиональной подготовки.

Многие руководители школ считают сетевые отношения важнейшим эффектом от получения

гранта. При этом, по их мнению, преждевременно говорить о прямом влиянии грантовой поддержки на качество образовательных результатов обучающихся.

В целом по итогам работы с фокус-группами большинство руководителей школ-грантополучателей положительно оценили влияние грантовой поддержки на имидж образовательного учреждения, его позиционирование в социуме, изменение отношения к школе со стороны участников образовательных отношений.

Необходимо отметить, что за рамками проведённого исследования остался вопрос комплексной оценки условий и результатов сетевого взаимодействия школ и организаций-партнёров. Эту задачу ставит созданная в 2024 году сеть образовательных учреждений Санкт-Петербурга, поддерживающая работу федеральной инновационной площадки на базе ГБОУ лицея № 179 Калининского района Санкт-Петербурга. В 2024–2027 годах в рамках работы этого объединения планируется определение структуры методики самодиагностики условий и результатов сетевого взаимодействия, выработка критериев и показателей оценки, проектирование и апробация методики.

Заключение. Отметим ряд обобщений по результатам проведённого исследования. Одной из актуальных проблем становится определение будущей роли школ-грантополучателей в региональной системе образования как части инновационной инфраструктуры. Требуется дополнительный анализ сетевого взаимодействия таких школ: стали ли они инициаторами активности других образовательных учреждений, какие их разработки могут повлиять на региональную систему образования и др. Сам факт, что 60% школ-грантополучателей готовы к созданию инновационных продуктов и трансляции опыта, является показательным.

Полученные гранты на оснащение школ необходимым оборудованием на первом этапе рассматривались не в контексте изменений образовательной системы, а как возможность компенсации имевшихся дефицитов, в том числе и для последующей реализации новых направлений работы. Вместе с тем сеть школ-грантополучателей может быть использована как ресурс развития региональной системы образования, создающий новые продукты. Для этого необходима региональная концепция, в которой будут прописаны задачи целенаправленного управления изменениями. Иницииро-

ванные в 2021 году изменения изначально носили случайный характер, о чём свидетельствует характер закупаемого оборудования: часть его была призвана компенсировать технические дефициты школ, другая – направлена на решение задач профильного и предпрофессионального образования.

Доступ к современному техническому оборудованию получили преимущественно обучающиеся самих школ-грантополучателей, в меньшем количестве – обучающиеся образовательных учреждений – партнёров. Школы-грантополучатели не стали «центрами притяжения» в развитии системы профильного обучения и дополнительного образования для обучающихся из других учреждений. Требуется дальнейшего исследования характер сетевых отношений, так как декларируемая сетевая форма реализации образовательных программ может быть на деле всего лишь сетевым взаимодействием, локальным партнёрством. Можно предположить, что сетевое взаимодействие может стать «точкой роста» и перспективным направлением развития региональной системы образования после решения организационных и финансовых проблем, которые в настоящее время школы самостоятельно решить не могут. Следует отметить, что изначальный замысел о том, что школы станут сетевыми ресурсными площадками, не был реализован, так как эта задача требует управленческих решений, выходящих за рамки горизонтального партнёрства в поле проектируемых распределённых сетей, имеющих центры управления (координации).

Анализ управленческих действий в рамках внутришкольного управления показал, что действия руководителей были подчинены в большей степени задачам текущего управления, нежели стратегического. Об этом свидетельствует тот факт, что треть школ-грантополучателей не вносили изменения в программы развития. Важно отметить также, что факт получения гранта школами не предполагал оценку эффективности управленческих действий, то есть изначально не был нацелен на управление изменениями.

Повышение квалификации педагогов было организовано в учреждениях дополнительного профессионального образования, и только в рамках инженерно-технологического профиля предпочтение отдавалось организациям – поставщикам оборудования. Руководители школ и административные команды проектов не повышали квалификацию по вопросам управления изменениями. Проблемы повышения квалифи-

кации педагогов во многом связаны с недостаточной гибкостью системы дополнительного профессионального образования. Выявленный факт указывает на необходимость формирования новой стратегии работы учреждений повышения квалификации на уровне региона.

Анализ результативности школ-грантополучателей в краткосрочной ретроспективе не позволяет говорить о её стабильности и сделать

вывод о значительном влиянии грантов на образовательные результаты обучающихся.

Общий вывод по итогам исследования заключается в том, что получение образовательными учреждениями грантов должно стать «отправной точкой» в организации системной работы по переходу на новый уровень развития региональной системы образования через управление изменениями.

Список источников

1. Мазниченко М. А., Нескоромных Н. И., Садилова О. П. и др. Выявление и поддержка одаренных детей средствами сетевого взаимодействия // *Science for Education Today*. 2021. Т. 11, № 2. С. 7–31. DOI: 10.15293/2658-6762.2102.01. EDN WFMQXI.
2. Сергеева В. П., Медведь Э. И., Грибкова Г. И. Сетевое взаимодействие в образовании как функция повышения качества подготовки обучающихся // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 7-1. С. 195-199. EDN WELOSF.
3. Елисеева А. А. Реализация образовательного потенциала сетевого взаимодействия «школа-вуз» на региональном уровне: автореферат дис. ... канд. пед. н.: 13.00.01 / Елисеева Анна Александровна. Томский ГПУ. Томск, 2019. 23 с.
4. Вашукова И. С. Особенности сетевого взаимодействия в образовании // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2022. Т. 1, № 1(82). С. 141–152. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-82-141-152. EDN DMEZAY.
5. Симонова А. А., Дворникова М. Ю. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций // *Педагогическое образование в России*. 2018. № 5. С. 35–40. DOI: 10.26170/ro18-05-05. EDN OTFVMX.
6. Грошева А. В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: ресурсы, риски, эффекты // *Методист*. 2016. № 5. С. 15–17. EDN YIDPYZ.
7. Жуковицкая Н. Н. Модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений в региональной образовательной системе // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2008. № 33 (73). С. 205–209.
8. Волков В. Н. Управление школьной организацией в условиях концептуальных изменений в образовании: монография. СПб.: СПб АППО, 2016. 258 с.
9. Волков В. Н., Гришина И. В., Жуклинец И. И. и др. Инновационные подходы к управлению образовательной организацией в условиях концептуальных изменений в российском образовании: монография / под науч. ред. В. Н. Волкова. СПб.: СПб АППО, 2015. 182 с.

References

1. Maznichenko M. A., Neskormnykh N. I., Sadilova O. P., et al (2021) Identification and support of gifted children by means of networking. *Science for Education Today*, v. 11, no. 2, pp. 7–31. (In Russ.)
2. Sergeeva, V. P., Medved, E. I., Gribkova, G. I. (2016) Network interaction in education as a function of improving the quality of training of trainees. *Modern High-Tech Technologies*, no. 7-1, pp. 195–199. (In Russ.)
3. Eliseeva, A. A. (2019) Realization of the educational potential of the school-university network interaction at the regional level, Abstract of Ph.D. thesis, Tomsk State Pedagogical University. (In Russ.)
4. Vashukova, I. S. (2022) Features of networking in education. *Domestic and Foreign Pedagogy*, v. 1, no. 1(82), pp. 141–152. (In Russ)
5. Simonova, A. A., Dvornikova, M. J. (2018) The concept of network interaction of educational organizations. *Pedagogical Education in Russia*, no. 5, pp. 35–40. (In Russ.)

6. Grosheva, A. V. (2016) Networking of educational organizations: resources, risks, effects. *Master*, no. 5, pp. 15–17. (In Russ.)
7. Zhukovitskaya, N. N. (2008) Models of network interaction of educational institutions in the regional educational system. *Bulletin of Herzen RSPU*, no. 33(73), pp. 205–209. (In Russ.)
8. Volkov, V. N. (2016) *School organization management in the context of conceptual changes in education*. St. Petersburg: SPbAPPE. (In Russ.)
9. Volkov, V. N., Grishina, I. V., Zuklinetc, I. I., et al (2015) *Innovative approaches to the management of an educational organization in the context of conceptual changes in Russian education*. St. Petersburg: SPbAPPE. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.07.2024; одобрена после рецензирования 12.07.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 02.07.2024; approved after reviewing on 12.07.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Гришина Ирина Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления и экономики образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург

Матина Галина Олеговна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры управления и экономики образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург

Волков Валерий Николаевич

Кандидат педагогических наук, заместитель директора по научной деятельности Академии цифровых технологий Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Grishina Irina Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, Professor of Department of Management and Economics of Education of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg

Matina Galina Olegovna

Candidate of psychological sciences, Associate prof. of Department of Management and Economics of Education of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg

Volkov Valerii Nikolaevich

Candidate of pedagogical sciences, deputy director for Scientific Activity of Academy of Digital Technologies, St. Petersburg

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-29-36

АКТУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Анатолий Леонидович Гавриков¹, Лира Юльевна Монахова^{2✉}, Лариса Николаевна Цимбалюк³

^{1,3} Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

² Военная академия связи, Санкт-Петербург, Россия

¹ sovetnik.gal@novsu.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8879-6796>

^{2✉} lira.monahova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

³ larisa.Tsymbalyuk@novsu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3009-5940>

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции развития современных форм и методов обучения, вызванных процессами, связанными с цифровизацией всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и образования. Целью исследования является изучение современных технологических разработок, оказывающих влияние на образовательный процесс, которые приводят к необходимости выявления потенциала новых форм и методов обучения. Рассматриваются такие формы, как гибридное и практико-ориентированное обучение, обучение в межкультурном взаимодействии. Актуальными представляются методы повышения уровня инновационной деятельности педагога, а также методы внедрения искусственного интеллекта в процессы преподавания и учения. Анализируются группы навыков педагогов, востребованных на современном рынке труда.

Ключевые слова: технологии обучения, образовательный процесс, практико-ориентированное обучение, профессиональные навыки педагогического работника, цифровизация образования, генеративный искусственный интеллект.

Для цитирования: Гавриков А. Л., Монахова Л. Ю., Цимбалюк Л. Н. Актуальные формы и методы обучения в условиях цифровой трансформации образования // Человек и образование. 2024. № 3. С. 29–36. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-29-36>

Original article

CURRENT FORMS AND METHODS OF TRAINING IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Anatoly L. Gavrikov¹, Lira Yu. Monakhova^{2✉}, Larisa N. Tsymbaliuk³

^{1,3} Novgorod State University Yaroslav the Wise, Veliky Novgorod, Russia

² Military Academy of the Signal Corps, St. Petersburg, Russia

¹ sovetnik.gal@novsu.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8879-6796>

^{2✉} lira.monahova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

³ larisa.Tsymbalyuk@novsu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3009-5940>

Abstract. The article considers the main trends in the development of modern forms and methods of learning caused by the processes associated with the digitalization of all spheres of human life, including education. The aim of the research is to study modern technological developments that influence the

educational process, which lead to the need to identify the potential of new forms and methods of learning. Such forms as hybrid and practice-oriented learning, learning in intercultural interaction are considered. The methods of increasing the level of teacher's innovative activity, as well as the methods of introducing artificial intelligence in the teaching and learning processes seem to be relevant. The article analyzes the groups of teachers' skills that are in demand on the modern labor market.

Keywords: learning technologies, educational process, practice-oriented learning, professional skills of a teacher, digitalisation of education, generative artificial intelligence.

For citation: Gavrikov A. L., Monakhova L. Yu., Tsimbalyuk L. N. Current forms and methods of training in the conditions of digital transformation of education // *Man and Education*. 2024; (3): 29–36. (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-29-36>

Введение. Историко-педагогический анализ показывает повышение роли образования в формировании новых знаний и навыков. Подходы к формам и методам обучения с течением времени или спецификой обстоятельств претерпевают изменения. Так, пандемия привела к переходу от традиционных систем обучения к усовершенствованию дистанционных форм. Согласно концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года, цифровая трансформация экономики и общественной жизни требует внедрения образовательных цифровых сервисов и использования цифровых инструментов в учебном процессе [1]. В рамках дорожной карты стратегического направления в области цифровой трансформации образования планируется реализация проектов, таких как «Библиотека цифрового образовательного контента» и «Цифровой помощник ученика» [2]. Развитие технологий способствует созданию новых форм и методов обучения с использованием онлайн-платформ и удалённого доступа к информации, что оптимизирует взаимодействие между учителями и учениками и позволяет учащимся самостоятельно выбирать индивидуальный путь обучения [3].

Методы исследования. В статье применяются методы, включающие аналитическую оценку нормативных актов Министерства просвещения Российской Федерации и синтез данных из научных публикаций, отражающих современные тенденции в области образования. Комплексный анализ представленных материалов позволил сформировать содержательную основу исследования и вывести обоснованные заключения. Дополнительно для изучения корреляции между профессиональными компетенциями педагогических кадров и требованиями, предъявляемыми работодателями, был применён метод сетевого анализа, основанный на данных с платформы «РосНавык», специализирующейся на мониторинге профессиональ-

ных навыков и специализаций на рынке труда (<https://lk.rosnavyk.ru/>).

Результаты исследования. К актуальным направлениям развития в сфере образования авторы относят современные перспективные инновационные формы и методы обучения.

В современной образовательной среде инновации ориентированы на повышение эффективности процесса обучения и результативности обученности [4]. В качестве критерия, позволившего выделить инновационные формы и методы обучения, адаптированного к современным вызовам цифровой экономики, выступил технологический подход.

Технологический подход применительно к образованию ориентирован на алгоритмическое управление учебным процессом, в том числе в условиях цифровой образовательной среды, с целью достижения конкретных образовательных результатов. Основные характеристики технологического подхода, такие как целостность образовательного процесса [5], инструментальное управление, дифференциация обучения [6], позволили выделить актуальные формы и методы обучения в условиях цифровой трансформации образования, в качестве которых выступают: гибридные формы обучения, межкультурное взаимодействие, повышение уровня инновационной деятельности педагога, обучение через практику – практикоориентированность, применение технологий искусственного интеллекта в образовании.

Приведём краткую характеристику выделенных форм и методов.

Применение гибридных форм обучения в настоящее время завоёвывает всё большую популярность. Обучение по любой линейке образования включает в себя элементы различных онлайн-форматов, что является дополнительной возможностью в сочетании с традиционной формой обучения. Онлайн-обучение открывает доступ к огромному количеству информации,

позволяет ученику соблюдать собственный режим обучения и уделить выполнению задания столько времени, сколько требуется.

Важно сохранить баланс между традиционной и онлайн-формой обучения, так как обе формы имеют свои преимущества, и именно их гибрид даёт тот результат, который является оптимальным, что доказано исследованиями в области образования. Доктор педагогических наук Исаев И. Ф. отмечает, что «данная форма организации учебного процесса позволяет подстраиваться под темп усвоения ученика» [7, с. 126].

В период пандемии, когда в силу обстоятельств пришлось полностью или почти полностью отказаться от традиционной формы обучения, были выявлены проблемные моменты. Из опыта можно констатировать, что при применении исключительно онлайн-обучения, учащиеся больше времени тратили на самостоятельное освоение учебного материала и выполнение заданий. При традиционной форме организации обучения положительную роль играет возможность контактного обучения друг друга, а также возможность получить своевременную помощь от педагога при возникновении трудностей.

Таким образом, наилучшим подходом становится гибридная форма, которая сочетает возможности традиционного обучения с возможностью повторения материала с применением онлайн-формата.

В качестве актуального направления развития современного образования рассмотрим возможность межкультурного взаимодействия в интересах получения более качественного образования вне зависимости от региональной или даже государственной принадлежности обучающегося. Эта тенденция ориентирована на стирание границ применения разнообразных образовательных технологий между городами, регионами и странами с различными культурными традициями.

Однако следует отметить, что в ситуации, связанной с развитием регионального образования, можно отследить тенденции, которые вносят дисбаланс в эту систему. Например, такие как «стремление дифференцировать образовательную систему региона» вкуче с «необходимостью определения степени взаимодействия региона и центра» [8, с. 59]. Данные тенденции могут вызвать сложности в развитии системы образования на уровне региона.

В качестве методов и инструментов, позволяющих реализовать на практике межкультурное взаимодействие, выступают:

- обмен опытом посредством участия в общих мероприятиях, выставках, мастер-классах, знакомство с культурой других народов;
- межкультурные образовательные программы – курсы, тренинги;
- межкультурные обмены – студенческие обмены, волонтерские программы;
- использование СМИ – фильмы, музыка, книги других культур для развития современного образования.

Тенденция межкультурного развития современного образования ориентирована на формирование специалиста, способного реализовать свой потенциал вне зависимости от этнической принадлежности.

«Модернизация образования невозможна без повышения качества инновационной деятельности педагога, причём «инновацию» можно трактовать как метод, означающий «новую идею», вводимую в систему традиционного образования [8, с. 82]. Педагоги по-прежнему играют ключевую роль в системе образования, так как именно они стимулируют развитие способностей своих учеников, в том числе через новые методики обучения. Инновационная деятельность педагогического работника исходит из практического опыта, полученного, например, по итогам рефлексии после проведения занятий, желания улучшить образовательный процесс, внести в него элементы, привлекательные для обучающихся и ориентированные на повышение мотивации к учению. Для оценки качества образования выпускника применяются такие критерии, как «направленность на профессию», «профильная компетентность», сформированность достаточного уровня социальных и личностных качеств [8, с. 88].

Ещё одной актуальной тенденцией развития профессионального образования становится привлечение работодателей для оценки уровня компетенций, полученных обучающимся той или иной образовательной организации. Такую оценку могут давать организации или предприятия как в период прохождения обучающимися профессиональной практики, так и в период их трудоустройства после окончания образования. Для рассмотрения проблемы повышения качества инновационной деятельности педагога проанализированы требования работодателей, предъявляемые к педагогическим работникам, которые представлены в разделе статьи «Обсуждение».

Обучение через практику реализует принцип, носящий практико-ориентированный ха-

рактик. Термин «практико-ориентируемое обучение» подразумевает получение знаний не в готовом виде, а через деятельность [9]. Тенденция, связанная с практико-ориентированным обучением, реализуется как в школьном образовании в форме опытно-экспериментальной и проектной работы, так и в средних и высших профессиональных образовательных организациях в формах производственной практики и демонстрационного экзамена, где решаются задачи по проектированию систем, созданию прототипов продуктов или подготовке технического задания на разработку.

Новым направлением развития современного образования является использование искусственного интеллекта (ИИ). Реалии текущего стремительного развития генеративных алгоритмов, позволяющих создавать контент на основе «технического задания от заказчика», существенно изменяют образовательную среду и способы «трансляции» и «добывания» знаний [10, с. 68].

Генеративный интеллект (ГИИ) – это подкласс искусственного интеллекта, который используется для генерации текстов, изображений и другого контента. Данные модели обучаются на больших объёмах данных и способны генерировать уникальные результаты.

Применение ГИИ позволяет педагогу реализовать следующие возможности:

- создавать контент для каждого ученика в зависимости от его возможностей – персонализация образования;

- автоматизировать рутинные задачи, такие как ответы на повторяющиеся вопросы обучающихся – можно использовать чат-боты, в которые «заложить» необходимую информацию для часто повторяющихся вопросов, например, где найти курс, какое домашнее задание сегодня, и т. д.;

- генерировать однотипные варианты заданий по предложенному шаблону, например, решение задачи на нахождение суммы и произведения корней квадратного уравнения методом Виета;

- создавать интерактивные образовательные материалы для визуализации информации, например, интеллект-карты (mind map) для планирования процесса достижения поставленных целей;

- проектировать «виртуальные тьюториалы» для индивидуализированного обучения, освоения новых компетенций;

- осуществлять анализ данных по успеваемости обучающихся, на основе чего выбирать претендентов на участие в различных профес-

сиональных конкурсах, прогнозировать результаты обучения и др.

Учащемуся ГИИ может помочь в автоматизации процессов выполнения заданий различного рода, например, осуществлять:

- генерацию тестовых наборов данных для дальнейшей работы с ними;

- оценивать свои знания с помощью автоматизированных систем;

- получать помощь при выполнении заданий;

- отслеживать свой учебный прогресс, выявлять дефициты и получать рекомендации по их ликвидации;

- осуществлять обучение с любого устройства с выходом в интернет и др.

Обсуждение. Развитие технологий меняет подходы к обучению и требует от педагогов новых навыков и компетенций с ориентацией на повышение уровня инновационной деятельности педагога. Проанализируем рынок труда и требования работодателей, предъявляемых к педагогическим работникам на предмет того, какие профессиональные и надпрофессиональные навыки считаются актуальными [11]. Для этого воспользуемся платформой для мониторинга профессий и навыков рынка труда «РосНавык» (<https://lk.rosnavyk.ru/>). На период с марта 2023 по февраль 2024 года доступных вакансий по специальности «учитель, преподаватель, педагог» по всем регионам Российской Федерации оказалось 186616, из них 42074 актуальных.

Работодатели в первую очередь к профессиональным навыкам педагогического работника относят базовые знания персонального компьютера, навыки организации учебного процесса, умение работать с детьми, ведение документооборота. Некоторые из навыков специфичны для конкретной вакансии, например, знания определённых программных продуктов, таких как MatLab, 1С:Бухгалтерия и др.

Работодатели отмечают также актуальность «надпрофессиональных компетенций как дополнительного ресурса профессионального развития субъекта» [11, с. 79]. При анализе надпрофессиональных навыков по выборке специальности «учитель, преподаватель, педагог» в топе таких навыков лидируют грамотная речь, организаторские навыки, умение работать в команде, обучаемость и адаптивность, креативное мышление, ответственность и др. (рис. 1).

Таким образом, помимо специфичных для профессионального образования навыков, для успешной подготовки педагогических работни-

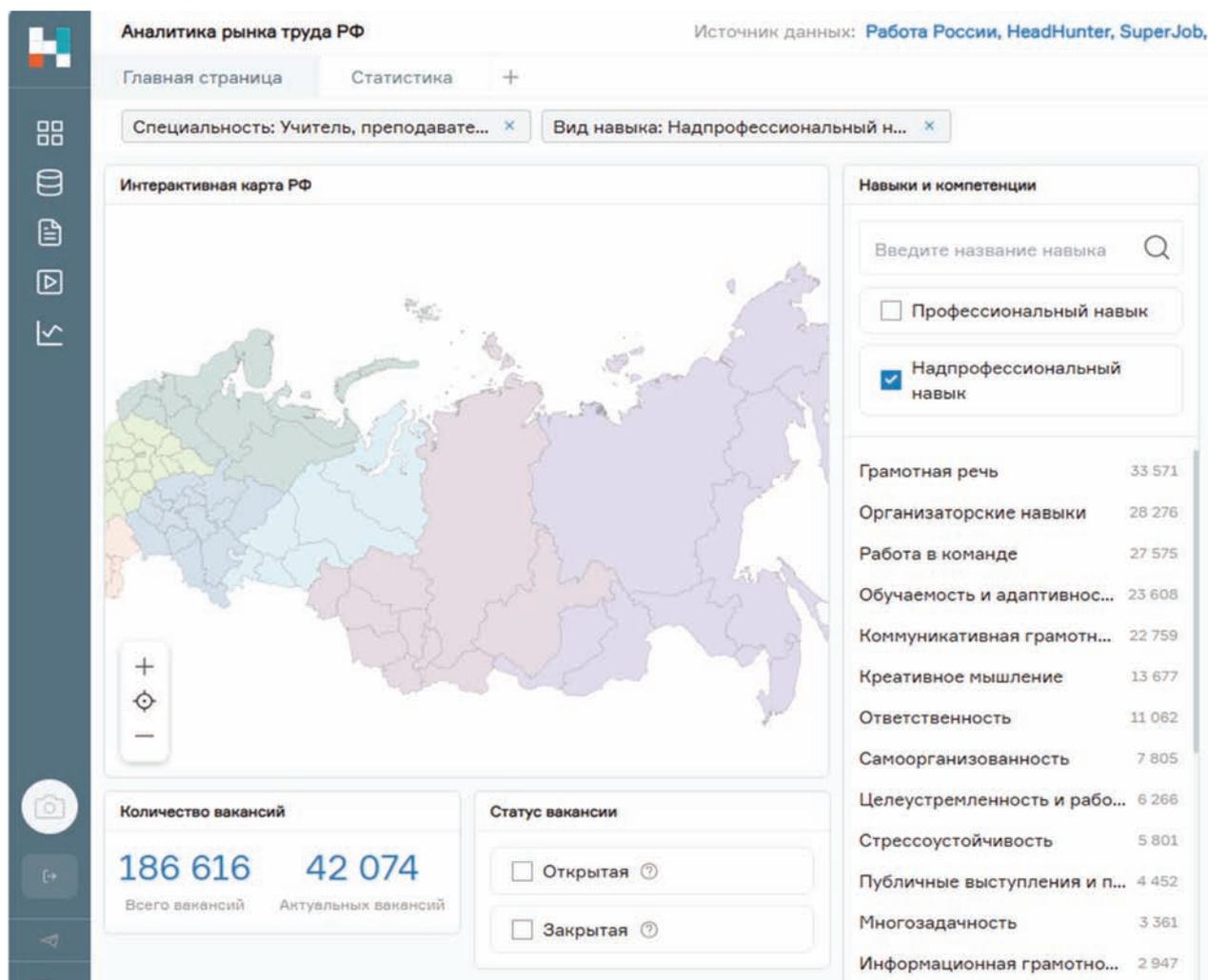


Рис. 1. Аналитика рынка труда по специальности «учитель, преподаватель, педагог»

ков необходимо уделять внимание и развитию универсальных навыков.

Инновации в образовании появляются через новые формы, методы и инструменты, они становятся «средством достижения успеха», «инструментом доступа к новым реалиям». Работодателю требуется выпускник способный «творчески и качественно» выполнить свои трудовые функции [4, с. 38].

В то же время педагогу необходимо соответствовать духу времени и широко использовать в своей профессиональной деятельности адекватные целям и задачам образования современные технологии обучения, ориентированные на подготовку востребованного на рынке труда специалиста, умеющего адаптироваться к постоянно изменяющимся требованиям социального и профессионального характера.

Интересные результаты исследования приоритетов россиян при выборе профессии при-

ведены на портале «Исследовательский центр портала Superjob.ru» [12]. Представляет интерес ответ на вопрос о том, что определяет выбор профессии, связанной с педагогической/образовательной деятельностью. Опрос проводился среди респондентов, которые уже имеют работу, и продолжался с 23 июня по 8 июля 2024 во всех округах России (527 населённых пункта).

По профессиональной группе «Учитель» были получены следующие результаты:

- 48% респондентов отметили, что в профессию они пришли из-за желания получения дохода (зарплата, льготы, бонусы);
- 17% – дали ответ в пользу перспектив карьерного роста (рост статуса, развитие связей и др.);
- 24% опрошенных указали, что в профессии они оказались по призванию;
- 11% – затруднились ответить на вопрос о том, на каком основании они остановили свой выбор на данном виде деятельности.

Это исследование также показало, что по критерию «призвание» профессиональная группа «Учитель» стоит на пятой позиции, в то время как места с первого по четвертое занимают – дизайнеры (43%), воспитатели (39%), PR-менеджеры (38%) и врачи (31%) соответственно.

Таким образом, по результатам этого исследования можно констатировать, что более 70 % педагогов пришли в образование не по призванию или, возможно, за уже отработанное в профессии время разочаровались в ней.

Представленные результаты носят вероятностный характер и не могут быть применены к отдельно взятому представителю профессии, но отражают определённую тенденцию на снижение престижности педагогической деятельности, которая прослеживается на протяжении некоторо-

го времени (аналогичные исследования проведены в 2014 и 2021 годах), что позволяет сделать вывод о необходимости трансформации системы педагогического образования и повышенного внимания государства к проблемам учительства.

Заключение. Современное образование претерпевает значительные изменения, адаптируясь к новым технологиям и вызовам. Гибридные формы обучения, межкультурное взаимодействие, повышение уровня инновационной деятельности педагога, практико-ориентированное обучение и внедрение искусственного интеллекта становятся неотъемлемыми компонентами образовательного процесса. Важным аспектом является также развитие профессиональных и надпрофессиональных навыков педагогов, соответствующих требованиям рынка труда.

Список источников

1. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202207010040> (дата обращения 11.07.2024).
2. Распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 № 2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ» и признании утратившим силу распоряжения Правительства РФ от 02.12.2021 № 3427-р. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310270020> (дата обращения 11.07.2024).
3. Минина В. Н. Цифровизация высшего образования и её социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2020. Т. 13. Вып. 1. С. 84–101.
4. Камалова О. Н., Жолобова И. К. Основные тенденции и инновации в системе отечественного образования // Гуманитарные и социальные науки 2016. № 1. С. 39–48.
5. Харабаджах М. Н. Технологический подход в образовании: сущность и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №. 65-1. С. 279–281.
6. Ваганова О. И., Коростелев А. А. Технологический подход в профессиональном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 35–40.
7. Суров Д. Н., Новые тренды в образовании // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Том 15. № 2. С. 165–177.
8. Богословский В. И., Жукова Т. А., Климова И. И., Изменения подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию: региональный аспект // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 5 (223). С. 58–66.
9. Савельева М. А. Термин «практико-ориентированность» через призму разных уровней российского образования // Форум молодых ученых. № 1 (41). 2020. С. 550–553.
10. Шарков Ф. И., Абишева В. Т., Лучина М. А., Потапчук В. А., Рамазанова Ж. С. Новые коммуникационные тренды в образовании: цифровые технологии и искусственный интеллект // Коммуникология. 2022. Том 10. № 3. С. 67–86.
11. Кандаурова А. В., Михайлова С. В. Роль надпрофессиональных компетенций в профессиональном обучении учащихся // Вестник Нижегородского государственного университета. 2021. № 4. С. 78–8.
12. Исследовательский центр портала Superjob.ru. Заработок, карьера или призвание: как выбирают профессию россияне <https://www.superjob.ru/research/articles/114761/zarabotok/> (дата обращения 11.07.2024).

References

1. Order of the Government of the Russian Federation of 24 June 2022 № 1688-r «On the Concept of training of pedagogical staff for the education system for the period up to 2030». Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202207010040> (Accessed: 11 July 2024). (In Russ.)
2. Order of the Government of the Russian Federation of 24 June 2022 № 1688-r «On the Concept of training of pedagogical staff for the education system for the period up to 2030». Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202207010040> (Accessed: 11 July 2024). (In Russ.)
3. Minina, V. N. (2020) Digitalisation of higher education and its social results. *Bulletin of St. Petersburg University*, vol. 13, issue. 1, pp. 84–101. (In Russ.)
4. Kamalova, O. N., Zholobova I. K. (2016) Main trends and innovations in the system of domestic education, *Humanities and Social Sciences*, no. 1, pp. 39–48. (In Russ.)
5. Kharabadjah, M. N. (2019) Technological approach in education: essence and prospects. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 65-1, pp. 279–281. (In Russ.)
6. Vaganova, O. I., Korostelev, A. A. (2021) Technological approach in professional education, *Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 10, no. 4 (37), pp. 35–40. (In Russ.)
7. Surov, D. N. (2021) New trends in education. *Bulletin of Mari State University*, vol. 15, no. 2, pp. 165–177. (In Russ.)
8. Bogoslovsky, V. I., Zhukova, T. A., Klimova, I. I. (2022) Changes in the preparation of teachers for intercultural interaction: regional aspect. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, issue. 5 (223), pp. 58–66. (In Russ.)
9. Savelyeva, M. A. (2020) The term “practice-orientedness” through the prism of different levels of Russian education. *Forum of Young Scientists*, no 1 (41), pp. 550–553. (In Russ.)
10. Sharkov, F. I., Abisheva, V. T., Luchina, M. A., Potapchuk, V. A., Ramazanova, J. S. (2022) New communication trends in education: digital technologies and artificial intelligence. *Communicology*, vol. 10, no. 3, pp. 67–86. (In Russ.)
11. Kandaurova, A. V., Mikhailova, S. V. (2021) Role of supraprofessional competencies in vocational training of students. *Bulletin of Nizhnevator State University*, no. 4, pp. 78–83. (In Russ.)
12. Research Center of the portal Superjob.ru. *Earnings, career or vocation: how Russians choose a profession*. Available at: <https://www.superjob.ru/research/articles/114761/zarabotok/> (Accessed: 11 July 2024). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 29.06.2024; одобрена после рецензирования 26.07.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 29.06.2024; approved after reviewing on 26.07.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Гавриков Анатолий Леонидович

Доктор социологических наук, профессор, советник ректора Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Монахова Лира Юльевна

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математики и инженерной графики Военной академии связи, Санкт-Петербург

Цымбалюк Лариса Николаевна

Старший преподаватель кафедры информационных технологий и систем Политехнического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the authors:

Gavrikov Anatoly Leonidovich

Doctor of sociological sciences, Professor, Advisor to the Rector, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Monakhova Lira Yulievna

Doctor of pedagogical sciences, Associate professor, Professor of the Department of Mathematics and Engineering Graphics, Military Signal Academy, St. Petersburg

Tymbaliuk Larisa Nikolaevna

Senior lecturer at the Department of Information Technology and Systems of the Polytechnic Institute, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.014

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-37-43

НАСТАВНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Андрей Геннадьевич Соболев^{1✉}, Татьяна Юрьевна Кудашова²

^{1,2} Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации, Москва, Россия

^{1✉} ag_sobolev@duma.gov.ru

² kudashova@duma.gov.ru

Аннотация. В статье рассматривается законодательный аспект установления основных принципов наставничества, возрождение которого началось в России в 2000-х годах. Разнообразие отдельных практик в вопросе установления наставничества в государственных органах, организациях всех видов собственности доказывает его востребованность в разных сферах. Особое внимание уделяется развитию наставничества в системе образования. Отмечается, что отсутствие федерального законодательного регулирования наставничества, единых норм по его установлению и реализации, системы мотивации лиц, осуществляющих наставническую деятельность, тормозит его дальнейшее развитие. На примере системы образования рассмотрены особенности законодательного регулирования вопросов установления наставничества.

Ключевые слова: наставничество, наставник, наставляемый, образование, педагог, педагогическое наставничество, законодательное регулирование.

Для цитирования: Соболев А. Г., Кудашова Т. Ю. Наставничество в образовании: законодательный аспект // Человек и образование. 2024. № 3. С. 37–43. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-37-43>

Original article

MENTORING IN EDUCATION: THE LEGISLATIVE ASPECT

Andrey G. Sobolev^{1✉}, Tatyana Yu. Kudashova²

^{1,2} The State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Moscow, Russia

^{1✉} ag_sobolev@duma.gov.ru

² kudashova@duma.gov.ru

Abstract. The article examines the legislative aspect of establishing the basic principles of mentoring, the revival of which began in Russia in the 2000s. The variety of individual practices in the issue of establishing mentoring in government agencies, organizations of all types of property, proves its relevance in various fields. Special attention is paid to the development of mentoring in the education system. It is noted that the lack of federal legislative regulation of mentoring, uniform standards for its establishment and implementation, and a system of motivation for persons engaged in mentoring activities hinders its further development. Using the example of the education system, the features of the legislative regulation of the establishment of mentoring are considered.

Keywords: mentoring, mentor, mentored person, education, teacher, pedagogical mentoring, legislative regulation.

For citation: Sobolev A. G., Kudashova T. Yu. Mentoring in education: the legislative aspect / Man and Education. 2024; (3): 37–43 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-37-43>

Введение. Развитие института наставничества является одной из стратегических задач российского государства. На заседании Государственного совета по вопросам повышения роли и престижа педагога и наставника Президент Российской Федерации В. В. Путин сказал: «Воспитание, скромное по наружности дело, в то же время является одним из величайших дел в истории. Эти слова принадлежат великому русскому педагогу Константину Дмитриевичу Ушинскому. Он много писал о роли наставников в формировании мировоззрения подрастающего поколения. Сегодня мы возвращаемся к этим традициям, берём всё самое лучшее, чем гордилась и дореволюционная, и советская система образования, восстанавливаем воспитательную, ценностную составляющую в школах, вузах, техникумах и колледжах» [1].

Традиционно наставничество рассматривается как передача накопленных знаний и опыта от одного человека другому человеку или группе людей. Исследование развития феномена наставничества охватывает период от древнегреческой цивилизации до нашего времени. С середины XX века понятие «наставничество» чаще всего рассматривается как действенная форма воспитания и профессиональной подготовки молодёжи, которую осуществляют авторитетные люди с хорошей профессиональной подготовкой и богатым жизненным опытом.

Вместе с тем, существуют и другие позиции в отношении трактовки понятия «наставничество», среди которых, согласно Югфельд Е. А.: это кадровая технология; форма обеспечения профессионального становления; система непрерывного образования, профессионального становления, роста и развития; система адаптации и мотивации молодых сотрудников; часть корпоративной культуры; хранитель знаний и ключевой механизм инновационного процесса и модернизации организации; перспективная образовательная технология; способ передачи знаний, умений, навыков молодому человеку от более опытного и знающего; педагогическое средство социального развития; личностно ориентированный педагогический процесс [2].

В современных исследованиях описано значительное количество типов наставничества, в том числе: разовое, групповое, партнёрское, обратное, осуществляемое руководством организации, ситуационное, командное, виртуальное (онлайн) и др. [3].

Такое многообразие трактовок свидетельствует в том числе о необходимости норматив-

ного закрепления и определения рамок данного понятия в пределах отдельной сферы деятельности для исключения размытия его сути.

Материалы и методы. В исследовании использованы следующие теоретические методы: анализ нормативных документов, научной и методической литературы, понятийно-терминологический анализ базовых определений исследования.

Результаты. Сегодня особое внимание уделяется развитию наставничества в системе образования. Наставничество играет особую роль в части воспитания, повышения успеваемости, становления одарённых детей, профессиональной ориентации.

Разнообразие типов наставничества предоставляет широкие возможности для применения его в разных направлениях, в каждом из которых наиболее подходящий тип наставничества определяется исходя из потребностей наставляемого и возможностей наставника.

Национальным проектом «Образование» предусмотрено, что к 31 декабря 2024 году не менее 70% обучающихся и педагогических сотрудников общеобразовательных организаций будут вовлечены в различные формы сопровождения и наставничества. В наставники обучающимся привлекаются преподаватели вузов, деятели культуры, искусства, сотрудники научных организаций, представители предприятий реального сектора экономики, спортсмены, что должно способствовать развитию талантов школьников, их личностному и профессиональному самоопределению [4].

При этом в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» отсутствуют положения, связанные с регулированием наставничества в сфере образования. Сейчас основы этого регулирования устанавливаются актами федерального органа исполнительной власти, осуществляющего функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования – Министерством просвещения Российской Федерации (далее – Минпросвещения России) [5].

Распоряжением Минпросвещения России от 25 декабря 2019 г. № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с

применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» утверждены методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся по образовательным программам, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися (далее – рекомендации). Письмом Минпросвещения России от 23 января 2020 г. № МР-42/02 они доведены до образовательных организаций на территории субъектов Российской Федерации для внедрения [6].

В указанных рекомендациях понятие «наставничество» определено как универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнёрстве. Выделяются следующие формы наставничества: «ученик – ученик»; «студент – ученик»; «учитель – ученик»; «работодатель – студент»; «учитель – учитель» [6]. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Форма «ученик – ученик» определяет взаимодействие обучающихся образовательных организаций, как правило, находящихся на разных уровнях образования. Её целью является кратковременная помощь в адаптации к новым условиям обучения или разностороннее протезирование обучающегося с особыми образовательными или социальными потребностями. На наставника ложится роль старшего товарища, лидера и организатора, что, безусловно, полезно наставляемому и наставнику. Такое взаимодействие минимизирует конфликты среди обучающихся, повышает лояльность. Как правило, такое взаимодействие происходит во время внеурочной деятельности, общего участия в конкурсах, волонёрских проектах, соревнованиях, коллективной активности. Оно направлено на формирование сплочённого коллектива, заинтересованного не только в повышении своей успеваемости, но и в высоком рейтинге образовательной организации.

Форма «студент – ученик» предполагает совместную деятельность учащихся школ и студентов организаций высшего образования. Наставником считается активный студент с выраженной жизненной и гражданской позицией, занятый волонёрской (добровольческой) деятельностью, участвующий в конкурсах и проектной работе. Наставляемый при таком взаимодействии чаще всего пассивный, неуспевающий ученик, нуждающийся в мотивации, помощи в выборе образовательной траектории, специаль-

ности, или ученик, мотивированный на приобретение метакомпетенций. Таким образом ученик формирует представление о следующем уровне образования, личной профессиональной траектории развития. Целью такого наставничества является повышение уровня осознанности ученика при выборе образовательной траектории и профессионального пути.

Форма «учитель – ученик» обеспечивает взаимодействие старшеклассников с педагогами, а также представителями социальных партнёров, в том числе из сферы бизнеса. Наставник способствует формированию мотивации школьников к обучению и самореализации. Представителя предприятия здесь стоит принимать как неравнодушного профессионала, имеющего большой жизненный опыт, который помогает при профессиональной ориентации и хочет привлечь к работе заинтересованного в построении карьеры работника. Формирование у обучающихся представлений о профессиональных задачах, возникающих сложностях, развитие самодисциплины на рабочем месте, повышение осознанности в вопросах выбора специальности являются основными направлениями такого наставничества. Целью считается рост числа выпускников, планирующих трудоустройство на муниципальные и региональные предприятия. Такое взаимодействие между наставником и наставляемым может идти по нескольким моделям, например, мотивация ученика, развитие коммуникативных и лидерских навыков, помощь в выборе профессии или умелая поддержка и развитие определённых навыков и компетенций в уже выбранной специальности.

Форма «работодатель – студент» предполагает передачу знаний и опыта от специалиста-профессионала студентам колледжей, когда первый стимулирует личностные и профессиональные возможности обучающегося, повышает его мотивацию к самореализации. Обучающийся получает необходимые знания для раскрытия своего потенциала, будущей профессиональной деятельности, а работодатель – подготовленные кадры, ведь наставник имеет чёткое представление о своём участке работы, правилах организации, делится имеющимся опытом. Наставляемый чаще всего или неуспевающий, пассивный, нуждающийся в мотивации, помощи в выборе дальнейшего профессионального пути, или, наоборот, высокомотивированный обучающийся. Наставничество способствует интенсификации формирования профессиональных навыков, приобщению к коллективным ценностям, а так-

же формированию профессионального поведения.

Форма «учитель – учитель» реализуется при взаимодействии опытного педагога с молодым специалистом, что позволяет быстрее пройти адаптацию и эффективно реализовывать педагогические задачи. Эту форму называют педагогическим наставничеством. Его целями являются создание комфортных профессиональной среды и психологического климата в образовательной организации при закреплении в профессии специалиста, ориентирование последнего на творческую реализацию полученного опыта. При таком взаимодействии контроль самостоятельной деятельности молодого специалиста осуществляет наставник-консультант, содействующий в организации обучения и воспитания школьников, в том числе при возникновении психолого-педагогических и коммуникативных проблем. Методическое сопровождение по вопросам преподавания отдельных предметов осуществляет наставник-предметник.

Наставничество «учитель – учитель» или педагогическое наставничество является сегодня одной из самых востребованных форм. Оно трактуется, во-первых, как действенный метод передачи опыта и образовательных традиций, во-вторых, как многообещающая кадровая технология, имеющая большое значение в процессах введения в профессию молодых специалистов, повышения кадрового потенциала и квалификации сотрудников, избежания конфликтных ситуаций в коллективе и профессионального выгорания [7].

Ладиловой Н. А. и Мишиной И. А. выделен ряд проблемных моментов при реализации педагогического наставничества, среди которых: неопределённость концептуально-методологического и нормативного правового статуса, его осуществление преимущественно в формате волонтерского движения; преобладание традиционных форм и методов наставничества, низкий процент использования онлайн-технологий, неготовность к применению инноваций; отсутствие у наставников должной мотивации, гарантий и компенсаций; отсутствие надёжного инструментария оценивания эффективности и результативности наставнической деятельности, быстрое устаревание методических материалов [8].

Обсуждение. В силу отсутствия единого понятия «наставничество» в нормах федерального законодательства необходимо закрепить универсальное понятие наставничества, его основные формы, механизмы реализации, придающие

наставничеству статус нормативно регламентированной функции или вида профессиональной деятельности. Для повышения правового статуса наставничества и наставников следует проработать вопросы разработки федеральной системы сопровождения наставничества, а также цифровизации наставничества.

Согласно поручению Президента РФ Правительству Российской Федерации при участии комиссии Государственного Совета Российской Федерации и объединений работодателей необходимо разработать концепцию развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года (далее – Концепция). Также следует разработать предложения о проведении мероприятий по профориентации обучающихся, включая обеспечение привлечения наставников из числа работников организаций реального сектора экономики, формированию базы лучших практик наставничества в целях их внедрения в систему образования, воспитания и молодёжной политики, разработке программы по повышению квалификации наставников, их стимулированию и поддержке [9].

Значимым шагом в вопросе развития наставничества стало внесение на рассмотрение Государственной Думы сенаторами Российской Федерации и депутатами Государственной Думы и принятие 28 мая 2024 года в первом чтении проекта федерального закона № 575296-8 «О внесении изменений в статью 60.2 и статью 151 Трудового кодекса Российской Федерации» (о регулировании труда работников, выполняющих функции наставников) [10]. Его нормами предусматриваются гарантии работникам, осуществляющим функции наставника – доплаты за выполнение функций наставника, перечень и срок выполнения которых устанавливаются работодателем с письменного согласия работника. Такие доплаты будут производиться с учётом гарантий, установленных федеральными законами, законами субъектов Российской Федерации, нормативными правовыми актами федеральных органов исполнительной власти (с учётом сферы деятельности), нормативными правовыми актами органов местного самоуправления, актами социального партнёрства, а при их отсутствии – локальными нормативными актами.

Считаем, что требует доработки вопрос об объёме возлагаемой на наставника дополнительной функциональной нагрузки, о результатах, которые должны быть достигнуты его подопечным по завершении наставничества, о принципах расчёта суммы вознаграждения.

Важным является включение «наставнических доплат» в структуру фонда оплаты труда, особенно бюджетных организаций.

Заключение. Наиболее эффективным наставничество будет при соблюдении ряда правил, которые необходимо учесть разработчиками Концепции: взаимная ответственность сторон; выбор такого метода взаимодействия, которое ближе наставляемому; эффективная мотивация обеих сторон; обучение поиску и использованию разных возможностей развития; подкрепление достижений наставляемого положительными стимулами; саморазвитие и самообразование.

Также в Концепции стоит отразить общие принципы: обеспечения преемственности в наставнической деятельности; проведения мероприятий по выявлению лучших практик наставничества и их поддержке; разработки мер для содействия профессиональному росту наставников, а также обеспечения наставникам соответствующих трудовых гарантий и компенсаций; определения полномочий органов

публичной власти в сфере развития наставничества и их взаимодействия с работодателями, представителями образовательных организаций, реального сектора экономики, институтов гражданского общества, профессиональных союзов и иных представительных органов; установления прав, обязанностей и ответственности для наставляемых и наставника, а также установления общих требований к реализации программ наставничества; предоставления возможности для дополнительного вознаграждения (в виде финансового вознаграждения, налоговых льгот, дополнительных гарантий, таких как дополнительные дни отпуска) и программ поддержки для наставников; содействия представителям нанимателей (работодателей) в развитии наставничества.

Полагаем, что принятие Концепции послужит основой для дальнейшего законодательного урегулирования и развития наставничества как перспективного механизма развития сферы образования, а также всех сфер промышленности и экономики страны.

Список источников

1. Заседание Государственного Совета. Президент России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/73188> (дата обращения: 31.07.2024).
2. Югфельд Е. А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf> (дата обращения: 31.07.2024).
3. Баянов Д. И. Развитие готовности наставников к социально-педагогическим рискам в процессе внутрикорпоративного обучения стажеров в авиастроительной отрасли: дисс. ... к-та пед. наук: Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. 226 с.
4. Национальный проект «Образование». Национальные проекты России: [сайт]. URL: <https://xn--80aарамречсчфмо7а3с9ehj.xn--p1ai/projects/obrazovanie/> (дата обращения: 31.07.2024).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Президент России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 31.07.2024).
6. Распоряжение Минпросвещения России от 25 декабря 2019 г. № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». Информационно-правовая система «Гарант» [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/73473531/> (дата обращения: 31.07.2024).
7. Ладилова Н. А., Мишина И. А. Наставничество в России: от истоков к современности. М.: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023. 223 с.
8. Ладилова Н. А., Мишина И. А. Наставничество как инструмент профессионального роста педагогических кадров // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1(20). С. 64–78.
9. Перечень поручений по итогам заседания Государственного Совета. Президент России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/73433> (дата обращения: 31.07.2024).

10. О внесении изменений в статью 60.2 и статью 151 Трудового кодекса Российской Федерации. Система обеспечения законодательной деятельности: [сайт]. URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/575296-8> (дата обращения: 31.07.2024).

References

1. *Meeting of the State Council*. The President of Russia. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/73188> (Accessed: 23 July 2023). (In Russ.)
2. Yugfeld, E. A. (2022) On the phenomenon of mentoring: a historical aspect. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 10, no. 5. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf> (Accessed: 07/31/2024).
3. Bayanov, D. I. (2024) *Development of mentors' readiness for socio-pedagogical risks in the process of intra-corporate training of trainees in the aircraft industry*. Ph.D. thesis, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan. (In Russ.)
4. *National project "Education"*. National projects of Russia. Available at: <https://xn--80aapam-pemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/obrazovanie> (Accessed: 23 July 2023). (In Russ.)
5. *Federal Law No. 273-FZ dated 12/29/2012 "On Education in the Russian Federation"*. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (Accessed: 23 July 2023). (In Russ.)
6. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 25, 2019 No. R-145 "On approval of the methodology (target model) of mentoring students for organizations engaged in educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs, including using the best practices of experience exchange between students."*. Information and legal system "Garant" Available at: <https://base.garant.ru/73473531> (Accessed: 23 July 2023). (In Russ.)
7. Ladilova, N. A., Mishina, I. A. (2023) *Mentoring in Russia: from the origins to the present*. Moscow: Academy of the Ministry of Education of Russia. (In Russ.)
8. Ladilova, N. A. Mishina, I. A. (2023) Mentoring as a tool for professional growth of teaching staff. *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, vol. 6, no. 1(20), pp. 64–78 (In Russ.)
9. *List of instructions following the meeting of the State Council*. The President of Russia. Available at: <http://www.kremlin.ru> (Accessed: 23 July 2023). (In Russ.)
10. *On amendments to Article 60.2 and Article 151 of the Labor Code of the Russian Federation*. Legislative support system. Available at: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/575296-8> (Accessed: 23 July 2023). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.07.2024; одобрена после рецензирования 26.08.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 25.07.2024; approved after reviewing on 26.08.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Соболев Андрей Геннадьевич

Руководитель аппарата Комитета по просвещению Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, Москва

Кудашова Татьяна Юрьевна

Советник аппарата Комитета по просвещению Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, Москва

Information about the authors:

Sobolev Andrey Gennadievich

Head of the Staff of the Education Committee of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Moscow

Kudashova Tatyana Yuryevna

Advisor to the Staff of the Committee on Education of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Moscow

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.032

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-44-53

ШКОЛА ПОЛНОГО ДНЯ: ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Альбина Александровна Бучек

Государственный университет просвещения, Москва, Россия

aa.buchek@guppros.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6689-7389>

Аннотация. В статье рассматривается понятие школы полного дня (ШПД) с точки зрения возможности её реализации в общеобразовательных организациях. Анализируются подходы к организации управления общеобразовательной организацией по модели ШПД, а также принципы научно-методического сопровождения. В контексте возможной операционализации педагогической деятельности через организацию личностно-ориентированного обучения, базирующегося на построении развивающей образовательной среды, обеспечивается эффективное функционирование психологических процессов на каждом возрастном этапе и формирование гармоничной личности обучающихся. Описаны результаты исследования представлений о практике педагогической деятельности в ШПД у педагогов и родителей. В ходе исследования регионального опыта были получены и проанализированы эмпирические данные, характеризующие представления респондентов об образовательной модели ШПД, её возможностях и эффектах для развития обучающихся в общеобразовательных организациях, о направлениях, методах и формах педагогической деятельности в ШПД, о рисках реализации данной образовательной модели. Результаты исследования выявили проблемы организации образовательного пространства с позиций актуализации внешних и внутренних ресурсов развивающей среды, учёта интересов, потребностей и возрастных закономерностей развития всех субъектов образовательных отношений.

Ключевые слова: школа полного дня, образовательная среда, развитие личности, педагогическая деятельность.

Для цитирования: Бучек А. А. Школа полного дня: подходы к организации и научно-методическому сопровождению деятельности педагога // Человек и образование. 2024. № 3. С. 44–53. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-44-53>

Original article

FULL-TIME SCHOOL: APPROACHES TO ORGANIZATION AND SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE TEACHER'S ACTIVITIES

Albina A. Buchek

Federal State University of Education, Moscow, Russia

aa.buchek@guppros.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6689-7389>

Abstract. The article examines the concept of a full-time school from the point of view of the possibility of its implementation in general education organizations. The approaches to the organization of management of a general education organization based on the “Full-time school” model are analyzed, as well as the principles of scientific and methodological support in the context of possible operationalization of pedagogical

activity through the organization of personality-oriented learning based on the construction of a developing educational environment and ensuring the effective functioning of psychological processes at each age stage and the formation of a harmonious personality of students. The article describes the results of the study of ideas about the practice of pedagogical activity in full-time schools among teachers and parents. In the course of the study of regional experience, empirical data were obtained and analyzed characterizing respondents' ideas about full-time school, its possibilities and effects for the development of students in general education organizations, about the directions, methods and forms of pedagogical activity, about the risks of implementing this educational model. The results of the study revealed the problems of organizing the educational space from the standpoint of updating the external and internal resources of the developing environment, taking into account the interests, needs and age patterns of students' development.

Keywords: full-day school, educational environment, personal development, pedagogical activity.

For citation: Buchek A. A. Full-time school: approaches to organization and scientific and methodological support of the teacher's activities / Man and Education. 2024; (3): 44–53 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-44-53>

Исторические подходы и современный взгляд на определение термина «школа полного дня». Термин «школа полного дня» (ШПД) является в последние десятилетия одним из часто применяемых в педагогической среде понятий, которое призвано обеспечить через интеграцию основного и дополнительного образования обучающихся возможность построения принципиально новой модели образования, направленной на гармоничное развитие личности как в отечественных (Т. А. Абрамовских, В. С. Акулинина, И. М. Баканов, Т. В. Балгабекова, Ф. Ф. Бугуева, Г. П. Буданова, А. О. Зверев, А. Ф. Иванов, Н. Ф. Ильина, А. В. Коптелов, Э. Г. Костяшкин, Ю. П. Лахина, Л. Н. Макарова, Н. С. Матюхина, Е. В. Мячина, М. В. Николаев, Н. В. Порубенко, Ю. П. Прокудин, О. В. Романова, И. В. Сеньчукова, А. А. Травина, А. В. Филатова, И. А. Филькевич, А. А. Химиченко, В. В. Ширяева, Р. М. Шостак и др.), так и в зарубежных системах образования (Л. Н. Данилова, Д. А. Дубовер, Г. Т. Куцукис и др.)

Одно из ранних упоминаний о ШПД, как пишут исследователи, можно отнести к началу XX столетия, 1905 году, когда были организованы группы полного дня в летней школе С. Шацкого и в дальнейшем, в 1919 году, школ-коммун в детской колонии с целью оценки эффективности результатов образовательного проекта С. Шацкого [1; 2]. Ещё одним началом формирования ШПД считают фабрично-заводские семилетки, где помимо школьных уроков обучающиеся осуществляли трудовые функции при заводах. Однако современное понимание трудового воспитания предполагает иные подходы к использованию детского труда, но может содержать профориентационные и другие социализирующие мероприятия.

Следующая веха в развитии подходов школы полного дня относится к середине XX столетия, когда серьёзное место в общеобразовательных организациях заняли группы продлённого дня, создаваемые по модели школы продлённого дня В. П. Риттера. Безусловно, этот опыт стал востребован из-за очевидного удобства и спокойствия родителей, потому что фактически педагог «продлёнки» контролировал выполнение домашних заданий и присматривал за детьми в течение нескольких часов после уроков. Возможно, создание групп продлённого дня было целесообразным, однако, об организации полноценного гармоничного развития личности ребёнка в этот период речь не шла, данная цель была редуцирована до решения единственной социально-экономической задачи [1].

Э. Г. Костяшкин – один из первых, кто применил наименование ШПД и подход к современному содержанию и пониманию организации полудневного пребывания детей в школе, называя ШПД не только местом получения знаний, умений и навыков, а пространством и временем жизни ребёнка, подразумевая под этим развивающую педагогическую деятельность и применение здоровьесберегающих технологий с учётом индивидуальных потребностей обучающихся [3]. Тем не менее, несмотря на прогрессивность идей автора, данный проект не получил должного развития [2]. Не исправило ситуацию понимание необходимости создания условий в школе для полноценного развития личности отдельными педагогами-новаторами в конце 90-х – начале 2000-х годов, поскольку массовая школа ставила перед собой задачи скорее унифицировать, чем развивать специфическое в личности. К тому же необходимо признать, что по мере увеличения популярности и

широты использования термина «школа полного дня» возросло и число тех исследований, в которых высказывалось критическое отношение к этому формату образования. Большую часть такой критики фактически можно свести к одной из двух позиций:

- ШПД – это «перекладывание» ответственности за воспитание детей с семьи на школу, поскольку ШПД – не только обучение, но и воспитание, и развитие;

- ШПД – это способ увеличить разрыв между поколениями родителей и детей, которые и так почти не имеют точек соприкосновения, а когда у них снята необходимость контроля за выполнением домашнего задания, то взаимодействие стремится к нулю.

Кроме того, отдельной частью родительского сообщества высказывалась также критическая позиция в отношении ШПД, связанная с сомнением о качестве знаний детей, обучающихся без привлечения института репетиторства. В условиях полной занятости ребёнка в школе это становится практически невыполнимой, с их точки зрения, проблемой.

В настоящее время актуальность возвращения к созданию ШПД основана на существующей потребности образовательных организаций соответствовать сформулированной на государственном уровне задаче создания условий гармоничного развития и качественного образования детей и всё возрастающей потребности родительской общественности расширить возможности многомерного развития ребёнка в разных направлениях, помимо освоения программы школы.

В обновленном федеральном государственном образовательном стандарте общего образования [4] задача гармоничного развития личности решается через образовательный процесс, однако управление включением детей и подростков в другие виды деятельности, кроме учебной, носят, как правило, стихийный, слабо управляемый характер. Зачастую этот процесс инициирован родителями или самим ребёнком, которые могут быть не осведомлены о необходимых результатах развития каждого возрастного этапа, или может быть основан на использовании имеющихся ресурсов, но не учитывать реальные потребности и разносторонние интересы ребёнка.

Необходимость разработки нового формата образования, воспитания и развития личности в общеобразовательной организации поставила перед педагогическим сообществом задачу вы-

явить и актуализировать внешние и внутренние ресурсы развивающей среды, позволяющие сочетать все виды деятельности основного, дополнительного образования, а также физического, эстетического, творческого, познавательного развития и других видов деятельности исходя из интересов, потребностей и возрастных закономерностей развития, за период нахождения ребёнка в школе. В психологических и педагогических исследованиях развивающая среда в самом широком контексте представляет собой любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. С позиций культурно-исторического подхода (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.) развивающая среда – это определённым образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение. При этом, по Л. С. Выготскому, важна «трёхсторонняя активность» субъектов: ученика, учителя и заключённой между ними среды. Это делает воспитательный процесс динамическим, активным и диалектическим, напоминающим «не медленный, эволюционный процесс роста, но скачкообразный и революционный процесс непрекращающихся схваток между человеком и миром» [5, с. 48].

Позиция современных исследователей заключается в том, что создание модели ШПД предполагает использование возможностей дополнительного образования, помимо освоения базовой программы школы, для многомерного развития ребёнка в разных направлениях. Как следствие, это увеличивает потенциал образовательной среды и позволяет родителям и педагогам соучаствовать в развитии ребёнка в зонах и областях, выходящих за «воспитательный минимум» и бытовой «стандарт», а также актуализирует непосредственное участие в мероприятиях в рамках учебной и других видов деятельности и дополнительного образования, что формирует совместное трёхстороннее (школа – ученик – родитель) поле деятельности и взаимодействия.

В научной литературе представлено довольно значительное количество исследований ШПД. Интерес исследователей в большей степени связан с организацией внутреннего распорядка обучающихся, включением образовательного пространства школы и других объектов социальной структуры в образовательную деятельность, обеспечением учащихся разнообраз-

ными видами деятельности для развития их интересов, склонностей, способностей, разумного проведения свободного времени, а также созданием системы мониторинга результатов развития детей [1; 6; 7]. Вместе с тем, фактически не предложена модель педагогической деятельности по обеспечению функционирования ШПД, которая описывается в основном со стороны действий педагога. Однако именно изучение подходов к научно-методическому сопровождению деятельности педагога в ШПД в контексте понимания роли и специфики его деятельности в процессе обучения является, на наш взгляд, ключевой задачей, от которой во многом зависит успешность реализации ШПД.

Организация исследования. Материалом исследования послужил анализ системы организации образовательного пространства школы по модели ШПД за последние десятилетия. Теоретико-методологической основой исследования послужили культурно-исторический подход, рассматривающий проблемы культурно-исторической обусловленности развития психики и личности в целом (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), положения субъектно-деятельностного, гуманистического и экзистенциального подходов, рассматривающих личность в качестве активного преобразователя собственной жизни и деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, В. В. Знаков, С. Л. Рубинштейн). В качестве методов исследования применялся теоретический анализ психологической и педагогической литературы по теме исследования, синтез теоретического и эмпирического материалов, обобщение. В качестве эмпирических методов применялись изучение опыта ШПД у педагогов и родителей методом фокус-группы и разработка по её результатам анкеты для пилотажного исследования и его проведение.

В процессе эмпирического исследования решались следующие задачи:

- выявить уровень общей осведомлённости в вопросах организации образовательной модели ШПД;
- определить осознание потребности и готовность к реализации модели ШПД в общеобразовательной организации;
- охарактеризовать представления о возможностях и эффектах для развития обучающихся ШПД;
- выявить наиболее распространённые подходы, направления, методы и формы педагогической деятельности в ШПД;

– установить представления о существующих рисках реализации образовательной модели ШПД.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе проводилось изучение представлений об опыте работы общеобразовательной организации по модели ШПД у педагогов и родителей методом фокус-группы на базе Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения». Цель первого этапа – определить характер отношения педагогов и родителей к образовательной модели ШПД, представления о её возможностях и эффектах для развития обучающихся. Для исследования были отобраны 4 фокус-группы по 5–7 человек. Всего в работе фокус-групп приняло участие 25 человек. Состав групп респондентов формировался из следующих субъектов образовательной деятельности: 1) педагоги, работающие в общеобразовательных организациях, в которых реализуется модель ШПД; 2) родители, чьи дети учатся в общеобразовательных организациях, реализующих модель ШПД; 3) педагоги общеобразовательных организаций, в которых не реализуется образовательная модель ШПД; 4) родители обучающихся общеобразовательных организаций, в которых не реализуется образовательная модель ШПД.

На фокус-группах респонденты представляли возможные условия образовательной модели ШПД. Это общеобразовательные организации, в которых в течение полного школьного дня: а) выстроена система сочетания всех видов деятельности основного и дополнительного образования, а также физического, эстетического, творческого, познавательного и других видов деятельности, исходя из возможностей школы, а также интересов, потребностей и возрастных закономерностей развития обучающихся; б) ШПД представлена отдельными направлениями и формами работы с некоторыми обучающимися по их индивидуальным образовательным маршрутам; в) создано образовательное пространство, включающее подготовленных для работы в условиях ШПД педагогических работников, внешние и внутренние ресурсы развивающей среды не только самой общеобразовательной организации, но и культурных, просветительских, оздоровительных и других сетевых партнёров.

Сценарий работы фокус-групп был единым, но проводился в разное время. Анализ результа-

тов работы фокус-групп осуществлялся по итогам четырёх встреч. Вопросы для групповой дискуссии были объединены в смысловые блоки:

- общее отношение к реализации модели ШПД в общеобразовательных организациях, личностные позиции участников фокус-группы (примеры вопросов: «Чем обусловлен интерес к реализации модели ШПД в современной системе образования?», «Какова цель создания модели ШПД?», «Как вы представляете работу ШПД в идеале?», «Для каких категорий детей не подходит режим полного дня в школе?», «Что, на ваш взгляд, в настоящее время не хватает для реализации ШПД в общеобразовательной организации?», «Как изменяется роль учителя в ШПД?», «Какие вариации моделей ШПД могут быть внедрены в общеобразовательные организации?»);

- определение специфики направлений и форм педагогической деятельности в общеобразовательной организации, реализующей образовательную модель ШПД (примеры вопросов: «Какие виды и формы педагогической деятельности применяются в ШПД?», «В чём принципиальное отличие деятельности педагога в ШПД?», «Какие методы и формы работы наиболее эффективны в ШПД?», «В какой методической помощи педагоги ШПД испытывают наибольшую потребность?», «Требуются ли педагогу специальные знания для работы по образовательной модели ШПД?», «Развитие каких профессиональных компетенций педагогов ШПД потребуется в первую очередь: психолого-педагогических, предметных, методических, информационных, личностных и т.д.?», «Что отличает педагога группы продлённого дня от педагога в ШПД?»);

- осознание потребности и готовности педагогов и родителей к реализации модели ШПД в общеобразовательной организации, эффектов от её реализации (примеры вопросов: «Хотели бы вы, чтобы ваша школа включилась в реализацию образовательной модели ШПД?», «Есть, на ваш взгляд, реальная потребность в организации новой образовательной модели ШПД?», «Если бы у вас была возможность выбора, вы бы скорее отдали своего ребёнка в ШПД или обычную школу?», «Использование каких внешних и внутренних ресурсов сделает ШПД наиболее эффективной для развития личности обучающихся?»);

- выявление существующих рисков реализации образовательной модели ШПД (примеры вопросов: «Какие вы можете назвать самые серьёзные последствия работы ШПД для обуча-

ющихся, для педагогов, родителей?», «С чем может, на ваш взгляд, столкнуться педагогический коллектив школы, реализующей модель ШПД?», «Какие риски вы можете прогнозировать, если модель ШПД станет обязательной в каждой школе?»).

В ходе проведения четырёх фокус-групп высказывания участников фиксировались в протоколах наблюдения, а также с помощью аудиозаписи. В результате анализа суждений респондентов было составлено общее представление о работе общеобразовательных организаций, реализующих образовательную модель ШПД, основных направлениях педагогической деятельности, профессионально-личностном отношении педагогов и родителей к реализации модели ШПД.

На втором этапе на основе обобщения работы фокус-группы была разработана анкета, состоящая из 26 вопросов, и проведено пилотажное исследование среди педагогов общеобразовательных организаций, направленное на изучение опыта работы ШПД. Целью второго этапа явился сбор экспертных мнений по реализации ШПД и сведений о распространённых методах и формах работы педагогов в данной образовательной модели. В анкетировании принимали участие 274 (240 учителей-предметников, выполняющих функции тьюторов, 15 классных руководителей, 15 воспитателей, 2 педагога-психолога, 1 учитель-логопед, 1 социальный педагог) педагогических работников из 18 образовательных организаций, реализующих модели ШПД в Курской области [7]. Вопросы анкеты по содержанию соотносились с вопросами первого этапа исследования, были дополнены и конкретизированы по результатам работы фокус-группы. Вопросы анкеты имели закрытые и открытые формулировки и предполагали качественные экспертные оценки по трём ключевым направлениям:

- вопросы, направленные на определение уровня общей осведомлённости и личного отношения педагогов к образовательной модели ШПД, а также прогнозируемых рисков внедрения ШПД;

- вопросы, направленные на изучение педагогических технологий, методов и приёмов педагогической деятельности при реализации образовательной модели ШПД;

- вопросы, направленные на выявление профессионально-личностных компетенций педагогических работников, участвующих в реализации образовательной модели ШПД.

Результаты исследования. Результаты работы фокус-групп показали, что представления педагогов и родителей об организации деятельности и эффектах ШПД для развития детей различаются в зависимости от имеющегося опыта участия в реализации данной модели. Каждая из групп по результатам обсуждения была охарактеризована следующими «говорящими» названиями: «несогласные» (родители, дети которых не участвовали в реализации), «сомневающиеся» (педагоги, не участвовавшие в реализации ШПД), «восторженные» (родители, дети которых участвуют в ШПД). Группа педагогов, участвующих в реализации ШПД, разделилась на две подгруппы с условными названиями «убеждённые в эффективности» и «не доверяющие результатам при неизменившихся условиях». Педагоги из последней подгруппы справедливо считают ШПД возможной развивающей точкой притяжения для учеников, родителей и высокомотивированных учителей, но в настоящее время невозможной для реализации в силу приобретения образовательной организацией формального статуса ШПД без изменения принципов функционирования и соответствующих ресурсов.

Анализ результатов анкетирования педагогических работников осуществлялся по названным ключевым направлениям и позволил сделать некоторые обобщения.

Понимание специфики образовательной модели ШПД отражает наличие/отсутствие опыта реализации образовательной модели. Восприятие и оценка эффективности ШПД трактуется педагогами через необходимость обеспечения условий для «гармоничного развития личности обучающихся, предусмотренное федеральными государственными образовательными стандартами общего образования» (83,9% ответов респондентов), как «достижение единства воспитательного и образовательного процесса» (40,8%), «ориентация на потребности, интересы и способности каждого ребёнка» (36,8%).

Если для родителей обучающихся, участвовавших в фокус-группе, важным считается высвобождение времени для полноценного общения с ребёнком в вечернее время по всем интересующим вопросам, а не только в связи с выполнением школьных домашних заданий, то с позиции педагогов основной целью внедрения ШПД является «всестороннее развитие ребёнка в единой модели образовательного процесса» (74,8%). Кроме того, в качестве приоритетной цели организации ШПД называлось «построе-

ние индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся» (56,9% ответов) и «возможность получения дополнительного образования на базе школы» (33,9%).

Наиболее важными результатами работы ШПД педагогам видится: «предоставление возможности выбора программ внеурочной деятельности, дополнительного образования (в том числе программ социальных партнёров) с учётом личностных и образовательных запросов, направленных на реализацию интеллектуальных, творческих способностей, духовных и физических потребностей» (38,6%), «здоровьесбережение обучающихся» (36,8%) и «психологическая безопасность образовательного пространства» (23,7%). При оценке трансформации роли педагога в ШПД все участники опроса подчёркивали наличие изменений либо через «расширение спектра выполняемых ролей (преподаватель, классный руководитель, тьютор, воспитатель)» (53,6%), либо через «необходимость развития и приобретения новых профессиональных и личностных компетенций» (45,9%).

Варианты моделей ШПД, предлагаемых педагогами, сводятся к нескольким: «объединение в группы по разным основаниям (класс-группа, по интересам, по дефицитам, по углублённому изучению предметов и др.), по типам учебных заведений, по приоритетным направлениям региональной образовательной политики или по направлениям деятельности. Среди наиболее часто встречавшихся направлений можно выделить следующие: наука и познание, спорт и здоровье, лидерство и взаимодействие, творчество и изобретательство, гражданская и социальная ответственность. Вместе с тем, необходимо отметить, что фокус внимания педагогов по-прежнему сосредоточен на организации пространства развития школьников, между тем ШПД прогнозируется как пространство развития всех субъектов образования: обучающихся, педагогического коллектива, родителей, административной команды. Понимание, что школа – пространство развития и совершенствования каждого, кто с ней соприкасается, не нашло подтверждения в исследовании.

Специфику направлений и форм педагогической деятельности при реализации ШПД отметили 62,7% педагогов, при этом подчёркивалось «участие в образовательном, воспитательном, развивающем процессе более широкого круга сетевых партнёров, а не только ресурсов школы» (33,9%), «организация личностно ориен-

тированного обучения» (27,7%), «построение развивающей образовательной среды» (26,6%), «организация образовательного процесса с учётом выбора, желаний и потребностей ребенка» (10,9%).

Интерес представляют результаты, полученные при анализе ответов на вопрос о наиболее эффективных методах и формах педагогической деятельности в ШПД. Среди ответов преимущественный выбор педагогов был связан с общими традиционными подходами – «системно-деятельностный подход» (32,8%), «развивающее обучение» – (25,9%), «лично-ориентированное обучение» (19,7%), «индивидуализация процессов образования, воспитания и развития каждого ребёнка» (4,7%), «скаффолдинг» (1,09%) и конкретными приёмами – «проблемное обучение» (3,6%), «игровые технологии» (2,9%), «исследовательская деятельность» (2,9%), «проектная деятельность» (2,9%). Создание условий, где возможна «интеграция интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, духовно-ценностных ресурсов личности» в образовательном процессе, считают важным 1,8% опрошенных педагогов. Учитывая высказанное учёными мнение о том, что «в большинстве классов российских школ, как и ранее, осуществляется «традиционное» предметное обучение, использующее преимущественно возможности детской памяти, а реальные цели образования по-прежнему сведены к успешной сдаче ЕГЭ» [8, с. 15], становится совершенно очевидно, что представления педагогов ШПД мало трансформировались.

В отношении оценки рисков внедрения ШПД для обучающихся можно констатировать опасения педагогов о «психологических перегрузках» (13,8%), «подмене истинных потребностей ребёнка формальными, основанными на использовании имеющихся ресурсов школы» (8,7%), «невыполнении домашнего задания в отведённое для самоподготовки время» (4,7%), «физической усталости» (1,8%); для самих педагогов: «увеличении нагрузки при неправильно выстроенном режиме деятельности» (15,6%), «необходимости развития новых компетенций, повышения квалификации по новым направлениям педагогической деятельности» (9,8%), «росте неудовлетворённости профессиональной деятельностью» (6,9%); для родителей: «снятии ответственности за воспитание собственного ребёнка» (12,7%), «снижении количества времени для внутрисемейного общения с детьми» (7,6%), «расхождении психологических и лич-

ностных ресурсов, которые могли быть использованы на благо детей» (5,8%), «увеличение занятости в сферах экономики» (2,9%).

Со стороны педагогического сообщества прогнозируется увеличение названных рисков при моделируемой «обязательности» внедрения ШПД, кроме того, в случае директивности внедрения модели ШПД на первый план выступает риск «недостаточного количества педагогов, способных и желающих выполнять расширенный функционал» (17,8%). Немаловажным результатом опроса педагогов видится чёткий вектор направленности на преимущество форм межличностного взаимодействия над индивидуальной формой, несмотря на необходимость сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

В модели ШПД приветствуется принцип воспитания «коллективной личности» (Д. А. Леонтьев), «коллективного субъекта» (В. В. Давыдов), что делает актуальной реализацию не индивидуальных, а коллективных образовательных маршрутов обучающихся. При этом важно подчеркнуть, что взрослый человек (учитель, родитель, администратор) является неотъемлемым неформальным звеном каждого такого маршрута.

В целом, педагогическая деятельность в ШПД понимается через отражение принципа вовлечения в совместную деятельность, «содействие учителя и учащихся по совместному построению нового знания» [8, с. 20]. Функция посредничества взрослого человека при обучении ребёнка всегда понималась как одна из ключевых функций в процессе воспитания [5]. Именно через посредничество последователи культурно-исторической психологии рассматривают усвоение ребёнком культуры (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. Г. Асмолов). Более того, эта способность педагога воспринимается как наивысшая квалификация воспитателя при её профессиональном выполнении и «лишь посредничество есть событие, которое может стать основанием развития ребёнка» [9, с. 253].

Таким образом, от взрослого в процессе «передачи» знаний требуется не просто включение ребёнка в совместную деятельность, но организация особого «развивающего» типа совместной деятельности, которая включает как обязательный компонент умения генерировать новые идеи и находить нестандартные решения, эффективно выстраивать коммуникации, профессионально и лично развиваться, вести

и мотивировать себя и других к достижению целей. В исследованиях учёных данный тип совместной деятельности позволяет установить «настоящее общение ребенка со взрослым» [10, с. 147].

Отсюда возникает акцент на преимущественное влияние профессионально-личностных характеристик педагогов в процессе взаимодействия с обучающимися в ходе реализации модели ШПД. Умение выстраивать контакты с обучающимися, находить способы оказания учебной помощи без напряжения и излишней эмоциональности.

Принятие учебной помощи, как известно, является маркером освоения учебной деятельности, которая может приниматься ребёнком не сразу, но только до того момента, пока ученик не соотнесёт содержание задачи с предметом сотрудничества со взрослым и перейдёт от «беспомощной самодостаточности» к осознанной необходимости взаимодействия [10]. Именно такое сотрудничество со взрослым позволяет ребёнку сформировать собственный «метакогнитивный опыт» (М. А. Холодная), который в дальнейшем, в процессе «постепенно развивающейся компетентности» позволяет ему произвольно регулировать процесс переработки информации и произвольно, сознательно организовывать собственную интеллектуальную активность [11].

В этом заключается смысл обретения знаний, когда привычная схема «субъект – деятельность – результат», изменяется, по С. Л. Рубинштейну, на схему «субъект – творческая самодеятельность – произведение – субъект (*). Значок (*) применительно к субъекту указывает в этом контексте на «приращение» [12, с. 341]. Значение педагогической деятельности в этом случае сводится к организации процесса воспитания себя через обретение личного опыта, направленного на овладение системой житейских и научных представлений о мире. «Личный опыт воспитанника... – писал Л. С. Выготский, – делается основной базой педагогической работы, а знание, не проведённое через личный опыт, не есть вовсе знание» [5, с. 112]. Согласно представлениям учёного, роль учителя в этом случае сводится к организации и урегулированию среды, что подчёркивает активную роль учителя: «лепить, кроить, кромать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна» [5, с. 118]. Такое взаимодействие ребёнка с обогащённой и вариативной предметной

средой, соответствующей его избирательным интересам и включающей его в разнообразные виды «взрослой» (проектно-исследовательской или практической) деятельности, сможет оправдать все ожидания и нивелировать опасения от внедрения ШПД.

Заключение. В центре проведённого исследования стояла проблема организации образовательного пространства общеобразовательных организаций по модели «Школа полного дня», которая представляет собой новое понимание образовательного процесса в контексте возможной операционализации педагогической деятельности через организацию личностно ориентированного обучения, базирующегося на построении развивающей образовательной среды.

Понимание ШПД базируется на совместной трёхсторонней модели деятельности и взаимодействия (школа – ученик – родитель), предполагающей развитие каждой из составляющих, ориентируясь на потребности, интересы, способности, внешние и внутренние ресурсы. Системообразующей целью ШПД является формирование гармоничной личности человека.

Исследование представлений о педагогической деятельности в ШПД показало высокий интерес педагогов к новой форме организации образовательной среды, которая требует от педагогического сообщества актуализации системных психолого-педагогических знаний о закономерностях формирования личности, развития профессионально-личностных компетенций, реальной вовлечённости в образовательный процесс. Одновременно возникает потребность изменений образовательного пространства, работы административной команды по непрерывному профессиональному развитию педагогической команды и вовлечения родительского сообщества во взаимодействие. Готовность эффективно осуществлять реализацию нового формата образования, воспитания и развития школьников возможно только при осознании всеми субъектами образовательных отношений необходимости профессиональной и личностной подготовки, внутренней готовности к изменениям, что ставит перед системой образования, прежде всего дополнительного профессионального образования, новую амбициозную задачу интеграции внутренних потенциалов и внешних ресурсов с научными знаниями для составления качественного учебного полилога в самом высоком смысле этого понятия.

Список источников

1. Буданова Г. П., Шостак Р. М., Мячина Е. В. Школа полного дня. М.: Педагогический поиск. 2010. 240 с.
2. Дубовер Д. А. Школа полного дня в России на рубеже XX и XXI вв.: история, современность, перспективы // Северо-Кавказский психологический вестник. 2012. № 10/1. С. 20–23.
3. Костяшкин Э. Г., Иванов А. Ф. Сельская школа полного дня. Москва: Знание. 1981. 96 с.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/39b302788ccdb35ae2c13cd316cde490/> (дата обращения: 05.08.2024).
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1986. 536 с.
6. Ильина Н. Ф., Сеньчукова И. В. Реализация технологии школы полного дня в современной практике воспитания // Наука и образование. Вестник Хабаровского края. 2023. № 1. С. 46–50.
7. Рагулина И. В., Травина А. А., Ширяева В. В. Тьюторское сопровождение в образовательных организациях, внедряющих проект «Школа полного дня» // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки. 2024. № 7 (94). URL: <https://alley-science.ru/sovremennye-napravleniya-obrazovaniya-i-pedagogiki-7-94-2024/> (дата обращения: 12.07.2024).
8. Марголис А. А. Зона ближайшего развития, скаффолдинг и деятельность учителя // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 15–26.
9. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2011. 320 с.
10. Кудрявцев В. Т. Смена принципов: от детерминизма – к самодетерминизму, от деятельности – к самодеятельности (к 130-летию С. Л. Рубинштейна) // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 4. С. 90–104.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебное пособие для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт. 2023. 334 с.
12. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Избр. философ.-психол. тр. «Основы онтологии, логики и психологии». М.: Наука, 1997. С. 433–438.

References

1. Budanova, G. P. and Shostak, R. M. and Myachina, E. V. (2010) *Full-time school*. M.: Pedagogical search. (In Russ.)
2. Dubover, D. A. (2012) Full-time school in Russia at the turn of the XX and XXI centuries: history, modernity, prospects. *North Caucasian Psychological Bulletin*, no. 10/1, pp. 20–23. (In Russ.)
3. Kostyashkin, E. G. and Ivanov, A. F. (1981) *Full-time rural school*. Moscow: Znanie. (In Russ.)
4. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation (2022) *On Amendments to the Federal State Educational Standard of Secondary General Education, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 No. 413*. Available at: docs.edu.gov.ru/document/39b302788ccdb35ae2c13cd316cde490 (Accessed: 05 August 2024). (In Russ.)
5. Vygotsky, L. S. (1986) *Pedagogical psychology*. M.: Pedagogy. (In Russ.)
6. Ilyina, N. F. and Senchukova, I. V. (2023) Implementation of full-time school technology in modern educational practice. Science and Education. *Bulletin of the Khabarovsk Territory*, no. 1, pp. 46–50. (In Russ.)
7. Ragulina, I. V., Travina, A. A. and Shiryayeva, V. V. (2024) Tutor support in educational organizations implementing the project “Full-time school”. *Scientific and Practical Electronic Journal “Alley of Science”*, no. 7 (94). Available at: <https://alley-science.ru/sovremennye-napravleniya-obrazovaniya-i-pedagogiki-7-94-2024/> (Accessed: 12 July 2024). (In Russ.)

8. Margolis, A. A. (2020) Zone of immediate development, scaffolding and teacher activity. *Cultural and Historical Psychology*, vol. 16, no. 3, pp. 15–26. (In Russ.)
9. Larionova, L. I. (2011) *Cultural and psychological factors of the development of intellectual giftedness*. M.: Publishing house “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”. (In Russ.)
10. Kudryavtsev, V. T. (2019) Change of principles: from determinism to self-determinism, from activity to self-activity (on the 130th anniversary of S. L. Rubinstein). *Psychological and Pedagogical Search*, no. 4, pp. 90–104. (In Russ.)
11. Kholodnaya, M. A. (2023) *Psychology of intelligence. Paradoxes of research: a textbook for universities*. 3rd ed., reprint. and add. Moscow: Yurayt Publishing House. (In Russ.)
12. Rubinstein, S. L. (1997) *The principle of creative self-activity (to the philosophical foundations of modern pedagogy)* / Elected philosopher psychological works “Fundamentals of ontology, logic and psychology”. M.: Nauka, pp. 433–438. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.08.2024; одобрена после рецензирования 26.08.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 10.08.2024; approved after reviewing on 26.08.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторе:

Бучек Альбина Александровна

Доктор психологических наук, доцент, директор методического центра Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения», Москва

Information about the author:

Buchek Albina Alexandrovna

Doctor of psychological sciences, Associate prof., Director of the Methodological Center of the Institute for the Implementation of State Policy and Professional Development of Educational Workers, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «State University of Education», Moscow



НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

Научная статья

УДК 373

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-54-62

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В КРОСС-МНОГОМЕРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Ксения Александровна Елистратова

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского,
Санкт-Петербург, Россия

xenos88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4955-2784>

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблематика кросс-многомерной организации образовательного процесса в современной школе как системной инновации и триггера профессионального развития учителя. С позиций общей готовности учителей к осуществлению инновационной профессионально-педагогической деятельности рассматриваются вопросы его готовности к работе в условиях кросс-многомерной организации образовательного процесса. Дается трактовка феноменов «кросс-многомерный образовательный процесс», «мультисредовый урок», анализируются требования, предъявляемые ими к личности и профессионализму учителя, его профессиональному развитию. Изучаются требования к инновационному обновлению организации и содержания методической работы в школе. Кросс-многомерная концепция организации образовательного процесса в школе рассматривается в статье не только как управленческий, педагогический вызов школе, её управленческой команде, команде учителей, но и как значимый потенциал обновления педагогической системы, методической работы, инновационной деятельности, а самое главное – профессионального развития педагогов. Делается вывод о возможности реализации в школе её потенциала кросс-многомерного образовательного процесса в аспектах формирования у обучающихся образовательных результатов, которые в наибольшей мере отвечают современным вызовам и актуальным трендам социально-культурного бытия.

Ключевые слова: готовность учителя к инновационной деятельности, кросс-многомерное образовательное пространство школы, кросс-многомерная организация образовательного процесса, мультисредовый урок.

Для цитирования: Елистратова К. А. Готовность учителя к работе в кросс-многомерном образовательном пространстве школы // Человек и образование. 2024. № 3. С. 54–62. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-54-62>

Original article

TEACHER'S READINESS TO WORK IN THE SCHOOL CROSS-MULTI-DIMENSIONAL EDUCATIONAL SPACE

Ksenia A. Elistratova

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg, Russia

xenos88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4955-2784>

Abstract. The article examines the problems of cross-multidimensional organization of the educational process in a modern school as a systemic innovation and a trigger for teacher professional development. From the standpoint of the general readiness of teachers to carry out innovative professional and pedagogical activities, the issues of their readiness to work in the conditions of a cross-multidimensional organization of the educational process are considered. An interpretation of the phenomena “cross-multidimensional educational process”, “multi-environment lesson” is given; the requirements they impose on the personality and professionalism of the teacher and his professional development are analyzed. The requirements for innovative renewal of the organization and content of methodological work at school are studied. The cross-multidimensional concept of organizing the educational process at school is considered in the article not only as a managerial, pedagogical challenge to the school, its management team, team of teachers, but also as a significant potential for updating the pedagogical system, methodological work, innovative activities, and most importantly, the professional development of teachers. The conclusion is made about the possibility of realizing the potential of the cross-multidimensional educational process in the school in terms of the formation of educational results in students that best meet modern challenges and current trends in socio-cultural existence.

Keywords: teacher's readiness for innovative activities, cross-multidimensional educational space of the school, cross-multidimensional organization of the educational process, multi-environment lesson.

For citation: Elistratova K. A. Teacher's readiness to work in the school cross-multidimensional educational space / *Man and Education*. 2024; (3): 54–62 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-54-62>

Введение. Современные образовательные системы функционируют и совершенствуются в нестабильной, развивающейся и стохастической среде, где сложно зафиксировать одно ключевое направление, спрогнозировать последующие циклы. Для эффективной работы и обеспечения качества образовательных результатов в такой среде от учителя требуется максимальное проявление аналитических, прогностических, проектных, моделирующих возможностей, готовность к непрерывному профессиональному развитию, и даже готовность к изменению устоявшихся методологических подходов и профессиональных установок.

Факторами нестабильности внутренней и внешней образовательной среды школы выступают: инновационные процессы, процессы технологизации в сфере образовательной деятельности вообще и цифровой трансформации в частности, изменение социального заказа со

стороны родительского сообщества и многое другое. В числе таких факторов, вне всякого сомнения, можно назвать и фактор многомерности образовательного пространства школы, под которым понимается одновременное разворачивание учебно-познавательной деятельности, реализация её в условиях задействования одновременно двух и более взаимодействующих и дополняющих друг друга сред (информационная, социальная, экономическая, производственно-профессиональная, географическая, инновационная, технологическая, предметно-пространственная) и пространств (гуманитарное, ноосферное, этнокультурное, историко-культурное, событийное, библио-медийное, аксиологическое, семиотическое, семантическое) в целях решения образовательно-воспитательных задач и задач развития обучающихся.

Исследование направлено на решение актуальной задачи, связанной с широкими возможно-

стями реализации в школе кросс-многомерного образовательного процесса.

Методы. В целях решения исследовательских задач использованы материалы по тематике применения средового подхода в области общего образования. Применён инструментарий качественного анализа образовательной деятельности в школе, современного урока в аспектах пересечения и взаимодополнения разнообразных пространств и сред.

В связи с необходимостью получения данных, излагаемых и обсуждаемых в статье, а также формулирования обобщающих выводов применялись методы теоретического исследования (акцент на изучение тех или иных составляющих готовности учителя к выполнению профессиональных задач в инновационной среде). Реализованы принципы системного подхода к анализу сложных социальных и педагогических объектов, порождаемых фактором сочетания и взаимодействия разнообразных пространств и сред (мультисредовый урок, многосредовое образовательное событие, кросс-многомерный образовательный процесс). Применительно к эмпирическому уровню научного исследования использовались методы наблюдения, сравнения, экспресс-интервью, отбора и аккумуляции важных фактов, установления их причинно-следственных связей.

Результаты. Теория кросс-многомерной организации образовательного процесса в школе разрабатывается нами с 2019 года и за это время получила своё развитие и оформление в виде соответствующих категориального аппарата, принципов, идей, положений, иных концептуально-методологических оснований. Значимой составляющей её оформления также является классификация пространств и сред, используемых учителем при проектировании и реализации урока, технологий формирования тех или иных образовательных результатов.

Речь, по сути, идёт о новых профессиональных вызовах, об усложнении модели деятельности учителя. Такая модель должна учитывать новые вызовы, возможности, потенциал, разнонаправленные и интегрированные действия перечисленных пространств и сред. Иными словами, для работы в кросс-многомерном образовательном пространстве школы у учителя должна быть сформирована соответствующая готовность как «особое личностное состояние, которое предусматривает наличие у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффек-

тивными способами и средствами достижения педагогических целей, способность к творчеству и рефлексии» [1, с. 8].

В педагогической науке понятие «готовность учителя к инновационной деятельности» получило достаточно полное освещение, подвергнуто всестороннему анализу и интерпретации (Воропаева Е. Э., Гавриш И. В., Гурова О. С., Краснорядцева О. М., Подымова Л. С., Рамамова З. Н., Романенко К. Н., Семина И. С., Сластенин В. А., Трифонова С. А., Францева Е. Н., Ширина Л. В., др.) [2; 3; 4; 5].

Следует отметить, что в трактовках и интерпретации готовности учителя к инновационной деятельности имеются отдельные расхождения, связанные с акцентом на те или иные её составляющие. Так, отдельные исследователи делают акцент на личностно-психологический компонент такой готовности. В частности, Е. Н. Францева фокусирует внимание на такой характеристике, как психологическая готовность учителя к осуществлению продуктивной инновационной профессиональной деятельности. Исследователь трактует её с позиций возникновения некоего психического образования, объединяющего в себе такие компоненты, как: когнитивный (сведения в сфере инновационной деятельности, понимание стратегий и методов её осуществления); аффективный (положительные установки на изменения в образовательном процессе, удовлетворённость и позитивные эмоции в ходе и по результатам профессиональной деятельности); деятельностный (разнообразный эмпирический опыт решения различных по уровню сложности профессиональных задач). Следует отметить, что последнему, деятельностному компоненту, автором отводится роль системообразующего начала в сложном композиционном построении готовности педагога. Что же касается содержательного наполнения готовности учителя к инновационной педагогической деятельности, то Е. Н. Францева в качестве ключевого указывает на свойство креативности [6, с. 3].

Важно отметить, что готовность педагога к инновационной педагогической деятельности может рассматриваться как важнейшая составляющая его профессиональной компетентности [7, с. 175]. Также важно учитывать, что практически всеми специалистами, исследовавшими данный феномен, она рассматривается как интегративное явление. В. А. Сластенин и Л. С. Подымова, выступая именно с интегративных позиций, интерпретируют готовность к инновациям как синтез личностных и операцио-

нальных компонентов. С точки зрения структуры авторы рассматривают такую готовность как единство мотивационной, креативной, технологической и рефлексивной составляющих [8].

Рассматривая несовпадения в трактовках и толковании готовности педагога к инновационной деятельности, можно отметить ещё одну группу определений, которая указывает на необходимость проактивности учителя, наличия с его стороны самостоятельности и стремления к творческой самореализации в связи с решаемыми задачами в области инновационной деятельности (Красноярцева О. М., Разаманова З. Н., Робский В. В., Семина И. С., Трифонова С. А. и др.) [4; 9].

В конце нашего освещения различных взглядов и трактовок феномена «готовность учителя к инновационной деятельности», раскрытия структуры такой готовности, следует отметить, что для дальнейшего рассмотрения проблемы, поставленной в настоящей статье, важное значение имеет тот аспект готовности, который связан со сложностью среды инновационной деятельности, многомерностью образовательного процесса в современной школе.

В связи с этим важной является точка зрения, заявленная Е. В. Клочко и О. М. Красноярцевой о том, что «...готовность к инновационной деятельности отражает динамические характеристики многомерного жизненного мира человека: инициативность как готовность человека действовать в условиях непредсказуемости результатов деятельности, полагаться на свои силы (доверие к себе) и отвечать за результаты; открытость к изменениям; готовность к переменам; лёгкость перестройки» [10, с. 152]. Иными словами, это означает, что для педагога как субъекта инновационной деятельности должны быть присущи и соответствующая субъектная позиция, и действенная активность в инновационном поле профессиональной деятельности.

Готовность учителя к работе в кросс-многомерном образовательном пространстве школы, с одной стороны, в значительной мере содержательно совпадает с готовностью к инновационной деятельности. С другой стороны, она имеет ряд отличий, носит более сложный характер.

Осуществление образовательно-воспитательной деятельности в условиях кросс-многомерности образовательного процесса предъявляет требование к учителю быстро перестраивать свою деятельность, подходы в связи с динамичными изменениями структуры

и условий профессиональной педагогической деятельности.

Анализ результатов профессиональной деятельности учителей свидетельствует о том, что высокий уровень их предметной и методической подготовки не всегда гарантирует достаточный уровень качества такого результата [11, с. 78; 12, с. 76-77]. Для выполнения новых задач, реализации нового содержания образования педагог должен быть готов к работе в новой кросс-многомерной среде.

Сущность инновационных задач подготовки учителя к продуктивной деятельности в такой кросс-многомерной образовательной среде состоит в том, чтобы на основе изучения воздействия этой среды на составляющие его профессиональной деятельности, её целевые установки, в первую очередь, сформировать у педагога проектные компетенции в учебной сфере с опорой на новые дидактические возможности (неограниченный доступ к учебной информации; инновационная насыщенность содержания образования; технологичность осуществления учебных коммуникаций и взаимодействия с обучающимися; значительное приращение аксиологического и этнокультурного компонентов в структуре воспитательного воздействия; расширение пространства учебно-исследовательской, проектной деятельности, усиление событийности учебной деятельности; др.). Можно утверждать, что именно кросс-многомерное школьное пространство добавляет в качественной структуре образовательного процесса именно те свойства, которые делают его более устойчивым и адекватным применительно к новым реалиям, обеспечивая выполнение гарантий качества образования и получение востребованных гражданами, экономикой образовательных результатов.

Теория кросс-многомерной организации образовательного процесса в школе постулирует, что в ходе отдельного урока, серии уроков (точнее будет сказать, урочных событий), занятий в системе внеурочной деятельности учитель одновременно обращается к нескольким пространствам и средам, погружает учеников в ту или иную историческую эпоху, представляет ту или иную ценностную матрицу, создаёт педагогически значимые ситуации дискурса, ценностного выбора и самоопределения.

Такие возможности открываются благодаря эффекту взаимодействия и пересечения используемых пространств и сред, когда происходит интенсификация учебных коммуникаций; усиление педагогического воздействия; расширение

ние каналов трансляции знания, информации, ценностно-мировоззренческих установок.

Из этого всего следует однозначный вывод о том, что профессиональная деятельность учителя не может не меняться качественно с тем, чтобы соответствовать новым реалиям и вызовам. В структуре профессиональной деятельности учителя появляются новые роли и функции, связанные с обоснованным выбором и проектированием вариативных кросс-многомерных педагогических моделей с включением в них тех пространств и сред, каждая из которых в отдельности и в определённом сочетании в наибольшей мере отвечают решаемым на уроке (серии уроков) дидактическим, воспитательным и развивающим задачам.

В силу вышесказанного можно утверждать, что кросс-многомерная концепция организации образовательного процесса в школе является не только серьёзным управленческим, педагогическим вызовом школе, её управленческой команде, команде учителей, но и весомым потенциалом обновления педагогической системы, методической, инновационной деятельности, а также, что очень важно, профессионального развития учителей.

Можно полагать, что связь между применением в общеобразовательной школе модели кросс-многомерной организации образовательной деятельности и профессиональным развитием её учителей, прежде всего, проявляется через мотивацию, внедрение инновационных форм и технологий обучения, организацию методической работы на уровне методического объединения учителей-предметников и школы в целом.

Мотивационная составляющая состоит в том, что учитель, сталкиваясь с кросс-многомерной реальностью, проектируя отдельные её элементы, открывает для себя новое знание, инструменты, возможности и, таким образом, естественным образом определяет для себя пространство развития. Это пространство развития включает в себя:

– овладение методикой проектирования и проведения мультисредового урока, который даёт возможность максимально полно реализовывать дидактический потенциал инновационных педагогических технологий, организовать продуктивную групповую и индивидуальную работу учеников, создавая в результате этого условия для целенаправленного развития их самостоятельной творческо-познавательной деятельности;

– трансформацию и усложнение профессионально-педагогической деятельности. Речь идёт

о том, что деятельность учителя приобретает всё более универсальный, полифункциональный, технологический и одновременно креативный характер. Всё это требует актуализации его мотивационного потенциала, саморефлексии относительно профессиональной компетентности, формирования готовности реализовывать различные стратегии в логике мультисредового подхода. Учитель должен быть готов использовать весь арсенал праксиологических средств, проектировать ситуативные процессы и объекты.

– полную или частичную перестройку учителем своей дидактической концепции, сообразно и в зависимости от того, какие среды и пространства он задействует в рамках кросс-многомерного образовательного процесса. Такая дидактическая концепция означает, в том числе, отбор для получения спроектированных образовательных результатов адекватных им содержания, средств, методов и организационных форм обучения и воспитания.

Освоение учителем инновационных форм и технологий обучения как элементов его непрерывного профессионального развития в кросс-многомерной образовательной среде означает, что акцент должен быть сделан на те из них, которые в наибольшей мере отвечают сущностным позициям такой среды, которые могут обеспечивать наибольший уровень качества образовательных результатов обучающихся.

С этих позиций, а также с учётом идеологии обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего образования в числе таких инновационных форм и технологий обучения могут быть названы следующие: технология проектной деятельности на уроке и во внеурочное время; технологии интегрированного обучения, бинарных уроков; использование интерактивного электронного образовательного контента, электронных образовательных ресурсов; использование различных инструментов оценки универсальных учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных); технологии оценки достижений обучающихся с учётом индивидуального прогресса в обучении; творческая мастерская; кейс-технология; проблемное обучение; развивающее обучение; технология развития критического мышления; метод мнемотехники; др.

Проектирование учителем образовательного пространства применительно к образовательному процессу вообще и конкретному мультисредовому уроку, в частности с ориентацией

на перечисленные выше формы и технологии обучения, представляет для него своеобразный профессиональный вызов. Проектное решение относительно той или иной технологии, формы обучения должно заключаться не просто в логике их выбора, применяемой относительно традиционно принятой трактовки линейной структуры урока или решения той или иной стандартной дидактической задачи. Оно должно заключаться в проектировании интегрированной структуры образовательных форм и технологий, подобной тому кросс-многомерному пространству, которое создаётся, моделируется на конкретном занятии, урочном событии.

Развитие учителя в профессиональном отношении, в связи с применением инновационных форм и технологий обучения в кросс-многомерном образовательном пространстве, видится не просто во владении на определённом уровне такими формами и технологиями, а в формировании умений, компетенций, связанных с проектированием и управлением усложняющимся учебным процессом, осуществлением различных стратегий индивидуализированного обучения (например, стратовое обучение), нелинейным прохождением учебного материала с учётом фактора избыточности учебной информации; конструированием и разработкой собственных (авторских) педагогических средств с применением возможностей различного прикладного программного обеспечения и сред программирования [13].

Организация методической работы на уровне методического объединения учителей-предметников и школы в целом как аспект непрерывного профессионального развития учителей, реализующих стратегию кросс-многомерной организации образовательного процесса имеет главными своими приоритетами выработку единых для всех членов педагогического коллектива позиций относительно методики мультисредового урока; согласование позиций по проектированию серии таких уроков с учётом интеграции содержания различных предметов и предметных областей.

Сама методическая работа претерпевает трансформацию и становится по своей сути научно-методической, исследовательской, проектной, творческой. Она реализуется через различные форматы профессионального взаимодействия, сотрудничества и сотворчества (методическое наставничество; проектно-творческие и проблемно-творческие группы; методические диады и триады; др.) [14, с. 144–145].

В системе методической работы школы, учителя которой реализуют проект кросс-многомерной организации образовательного процесса, значимое место должно отводиться мониторингу профессиональных и информационных потребностей учителей, включая запросы на сопровождение их деятельности в целом, отдельных задач, в частности, со стороны специалистов служб сопровождения, технических IT-специалистов.

В основу информационно-образовательной составляющей методической работы на уровне методических объединений и школы в целом должна быть положена задача и установки повышения уровня предметной (теоретической) и психолого-педагогической подготовки учителей. Это предполагает использование моделей и практик, позволяющих обогащать их профессиональный потенциал новейшими эффективными технологиями, формами и методами обучения и воспитания. Речь идёт и о непрерывном научно-методическом сопровождении учителей, особенно о сопровождении, выстраиваемом на диагностических принципах, на индивидуализированно-дифференцированной основе, предполагающем оказание учителю консультативной помощи в осуществлении педагогического самообразования, повышения общего уровня профессионально-педагогической культуры [15]. Результатом такой работы должно стать формирование у учителя авторской, индивидуально-творческой, высокоэффективной системы педагогической деятельности универсального типа.

Заключение. Таким образом, рассмотренные в данной статье аспекты влияния кросс-многомерной организации образовательного процесса на развитие потенциала и профессиональное развитие учителя показывают, что такое влияние осуществляется по ряду направлений, затрагивает мотивационные основы профессиональной деятельности учителя, организации методической работы на уровне методических объединений и школы в целом. Важно и то, что реализация кросс-многомерной концепции образовательной деятельности даёт мощный импульс совершенствованию существующих, отбору, адаптации, освоению, и даже проектированию новых форм и технологий обучения.

Концепция кросс-многомерной организации образовательного процесса с учётом действия и проявления многочисленных пространств и сред обуславливают необходимость формирования и развития у учителя соответствующих

профессиональных компетенций. Речь идёт о выходе за границы традиционно применяемых технологий, форм и средств обучения, способов организации образовательного процесса, внеурочной деятельности.

В связи с рассмотренными вопросами и проблемами очевиден и вывод о возможности реализации в школе значительного потенциала кросс-многомерного образовательного процесса, мультисредового урока в аспектах формирования у обучающихся таких образовательных ре-

зультатов, которые в наибольшей мере отвечают их потребностям, современным вызовам и актуальным трендам социально-культурного бытия, экономической деятельности. Это возможно и происходит в инновационных школах благодаря новому профессионализму учителя, его готовности, основанных на идеологии взаимосвязанного, интегрированного задействия в образовательно-воспитательной деятельности различных пространств и сред, обладающих педагогическим, культурно-образовательным потенциалом.

Список источников

1. Лазаренко И. Р., Матвеева Н. А., Колесова С. В. и др. Готовность педагогов образовательных организаций среднего общего образования к инновационной деятельности (методика диагностики и анализа); под науч. ред. Н. А. Матвеевой. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 52 с.
2. Воропаева Е. Э. Структура и критерии готовности педагогам к инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13880> (дата обращения: 29.04.2024).
3. Романенко К. Н. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Молодой ученый. 2020. № 52 (342). С. 435–438.
4. Трифонова С. А. Методологические подходы к формированию готовности педагогов к реализации инновационной деятельности // Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 1. С. 223–227.
5. Ширина Л. В. Готовность педагогов к инновационной образовательной деятельности в структуре их профессиональной компетентности // Научный журнал «INSITU». 2021. № 1. С. 43–48.
6. Францева Е. Н. Психологическая готовность педагогов к инновационной деятельности в современных инновационных условиях // Sciences of Europe. 2017. № 14-2 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-pedagogov-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-v-sovremennyh-obrazovatelnyh-usloviyah/viewer> (дата обращения: 29.04.2024).
7. Молчанов С. Г., Садыкова Т. Н. Профессиональная компетентность педагога как средство управления качеством образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 2. С. 174–184.
8. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.
9. Робский В. В. Роль и место инноваций в педагогической деятельности: педагогическая инновация как профессиональная потребность // Вопросы педагогики. 2018. № 11. С. 107–111.
10. Клочко В. Е. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 339. С. 151–155.
11. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе: Новые подходы // Педагогика. 2017. № 2. С. 74–80.
12. Королева Е. Г., Мухлаева Т. В. Профессионализация и управление качеством в формировании ценностных ориентаций педагогов: мосты между двумя подходами // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 74–80. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009.
13. Сапун О. Л. Применение инновационных педагогических технологий в образовании // Материалы международной научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе». Москва, МПГУ, 22–26 апреля 2019 г. URL: <https://clck.ru/3Veb7V> (дата обращения: 27.04.2024).
14. Папуша Е. Н., Садовникова Е. Н. Методическая работа в школе: новый формат // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2022. № 2. С. 144–152.
15. Сопровождение организации методической работы в школе. URL: <https://clck.ru/3Beazb> (дата обращения: 27.04.2024).

References

1. Lazarenko, I. R., Matveeva, N. A., Kolesova, S. V., et al. (2022). *Readiness of teachers of educational organizations of secondary general education for innovative activities (methods of diagnostics and analysis)*. Barnaul: AltGPU. (In Russ.)
2. Voropaeva, E. E. (2014) Structure and criteria for teachers' readiness for innovative activities. *Modern Problems of Science and Education*, no. 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13880> (Accessed: 29.04.2024). (In Russ.)
3. Romanenko, K. N. (2020) Structure and criteria of teacher readiness for innovative activities. *Young Scientist*, no. 52 (342), pp. 435–438. (In Russ.)
4. Trifonova, S. A. (2012) Methodological approaches to the formation of teachers' readiness to implement innovative activities. *Humanitarian and Social Sciences*, no. 1, pp. 223–227. (In Russ.)
5. Shirina, L. V. (2021) Teachers' readiness for innovative educational activities in the structure of their professional competence. *Scientific Journal «IN SITU»*, no. 1, pp. 43–48. (In Russ.)
6. Frantseva, E. N. (2017) Psychological readiness of teachers for innovative activities in modern innovative conditions. *Sciences of Europe*, no. 14-2 (14). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-pedagogov-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-v-sovremennyh-obrazovatelnyh-usloviyah/viewer> (Accessed: 29.04.2024). (In Russ.)
7. Molchanov, S. G., Sadykova, T. N. (2020) Professional competence of a teacher as a means of managing the quality of education. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, no. 2, pp. 174–184. (In Russ.)
8. Slastenin, V. A., Podymova L. S. (1997) *Pedagogy: innovative activity*. Moscow: Master. (In Russ.)
9. Robsky, V. V. (2018) The role and place of innovation in pedagogical activity: pedagogical innovation as a professional need. *Questions of Pedagogy*, no. 11, pp. 107–111. (In Russ.)
10. Klochko, V. E., Krasnoryadtseva, O. M. (2010) Features of the operationalization of the concept «innovative potential of the individual». *Bulletin of Tomsk State University*, no. 339, pp. 151–155. (In Russ.)
11. Gargai, V. B. (2017) Advanced training of teachers in the West: New approaches. *Pedagogy*, no. 2, pp. 74–80. (In Russ.)
12. Koroleva, E. G., Mukhlaeva, T. V. (2023) Professionalization and quality management in the formation of value orientations of teachers: bridges between two approaches. *Psychological and Pedagogical Research*, no. 4 (68), pp. 74–80. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009. (In Russ.)
13. Sapun, O. L. (2019) *Application of innovative pedagogical technologies in education: Materials of the international scientific and practical Internet conference «Current problems of teaching methods in computer science and mathematics in modern school»*. 22-26 April 2019. Moscow, MPGU. Available at: <https://clck.ru/3Beb7V> (Accessed: 27.04.2024). (In Russ.)
14. Papusha, E. N. & Sadovnikova, E. N. (2022) Methodological work at school: a new format. *Education and Upbringing of Preschoolers, Schoolchildren, Youth: Theory and Practice*, no. 2, pp. 144–152. (In Russ.)
15. *Support for the organization of methodological work at school*. Available at: <https://clck.ru/3Beazb> (Accessed: 27.04.2024). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.07.2024; одобрена после рецензирования 12.07.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 02.07.2024; approved after reviewing on 12.07.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторе:

Елистратова Ксения Александровна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-педагогических измерений ГБУ Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург

Information about the author:

Elistratova Ksenia Alexandrovna

Candidate of philological sciences, Associate prof. of the Department of Social and Pedagogical Measurements, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg



Научная статья

УДК 5.8.7

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-63-70

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ

*Татьяна Петровна Моринова^{1✉}, Марина Викторовна Александрова²,
Анатолий Маркович Цирульников³*

^{1,2} Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

³ Российский фонд фундаментальных исследований, Москва, Россия

[✉] tanysik_m@mail.ru

² m-alex05@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0514-4794>

³ atsirulnik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0514-4794>

Аннотация. В статье поднимаются вопросы педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов, обсуждаются возможности повышения её результативности. Целью исследования, представленного в статье, является анализ состояния и актуальности существующих проблем в сфере профессиональной подготовки студентов-хореографов, мнения профессионального сообщества по поводу характера и сущности педагогического сопровождения этого процесса. Методами исследования выступают анализ нормативно-правовых документов, научно-педагогической литературы по теме исследования, анкетный опрос, синтез и обобщение информации. В качестве результатов эмпирического исследования предложены выводы, сделанные в ходе проведения анкетного опроса педагогов хореографических коллективов и экспертов в сфере хореографического творчества. В ряду перспектив выделяются формирование и апробация модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов в вузе, методологическое обоснование её сущностных характеристик и структурных компонентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, студенты-хореографы, педагогическое сопровождение, педагог хореографического коллектива.

Для цитирования: Моринова Т. П., Александрова М. В., Цирульников А. М. Проблемное поле педагогического сопровождения профессиональной подготовки студентов-хореографов // Человек и образование. 2024. № 3. С. 63–70. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-63-70>

Original article

PROBLEMATIC FIELD OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS-CHOREOGRAPHERS PROFESSIONAL TRAINING

Tatyana P. Morinova^{1✉}, Marina V. Aleksandrova², Anatoly M. Tsirulnikov³

^{1,2} Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

³ Russian Fund for Fundamental Research, Moscow, Russia

✉ tanysik_m@mail.ru

² m-alex05@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0514-4794>

³ atsirulnik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0514-4794>

Abstract. The article raises issues of pedagogical support of professional training of future leaders of choreographic groups, discusses the possibilities of increasing its effectiveness. The purpose of the study presented in the article is to analyze the state and relevance of existing problems in the field of professional training of student choreographers, the opinions of the professional community on the nature and essence of pedagogical support of this process. The research methods are the analysis of regulatory documents, scientific and pedagogical literature on the topic of the study, a questionnaire, synthesis and generalization of information. The results of the empirical study are the conclusions made during the questionnaire survey of teachers of choreographic groups and experts in the field of choreographic creativity. Among the prospects, the formation and testing of a model of pedagogical support for the professional training of future leaders of choreographic groups at the university, the methodological substantiation of its essential characteristics and structural components are highlighted.

Keywords: professional training, students-choreographers, pedagogical support, choreographic group teacher.

For citation: Morinova T. P., Aleksandrova M. V., Tsirulnikov A. M. Problematic field of pedagogical support of students-choreographers professional training / *Man and Education*. 2024; (3): 63–70 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-63-70>

Введение. В современных условиях модернизации качества образования требуется постоянное совершенствование профессиональной подготовки педагогических кадров [1; 2; 3]. Проведённое исследование посвящено проблемам развития хореографического образования, связанными с требованиями работодателей и социальным заказом, с одной стороны, и содержанием образовательных стандартов и программ, с другой стороны.

Современные требования работодателей к педагогам и руководителям хореографических коллективов продиктованы не только государственным и социальным заказом, но и ожидаемым уровнем педагогической компетентности выпускников [4; 5; 6]. Современный выпускник кафедры хореографии, пришедший работать в хореографический коллектив, буквально с первых дней сталкивается с рядом проблем, возникающих в процессе реальной практической

деятельности, касающихся, как правило, прежде всего уровня его педагогических умений и навыков. Требования работодателей и запросы выпускников на получение педагогических компетенций обуславливают необходимость поиска новых подходов к профессиональной подготовке будущих руководителей хореографических коллективов в вузе. Как показали наши исследования, а также рефлексия опыта работы в вузе, в процессе педагогической подготовки студентов-хореографов практически отсутствует моделирование реальных ситуаций из практики, а также существуют сложности при организации непосредственной практики на базе коллективов. Путь к решению вышеперечисленных проблем в сфере хореографического образования лежит в изменении качества обеспечения педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореогра-

фических коллективов в процессе теоретического и практического обучения в вузе.

Материалы и методы. Методами исследования выступают анализ нормативно-правовых документов, научной и педагогической литературы по теме исследования, синтез и обобщение информации, анкетный опрос, а также рефлексия опыта работы в вузе. Эмпирическая часть исследования посвящена анализу современного состояния профессиональной подготовки студентов-хореографов, проведённого на основе анкетного опроса.

Обзор литературы. Многие исследователи обращаются к проблеме профессиональной подготовки в вузе. Ряд исследований таких авторов, как В. А. Слостенин, А. И. Мищенко, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, О. А. Абдуллина, В. К. Маркова, М. Мерзлова, А. С. Григорьева, И. Е. Золин и др. позволяет комплексно раскрыть состояние проблемы профессиональной подготовки в высшей школе и определить тенденции профессиональной подготовки в вузе.

В ряде работ [8; 9; 10] поднимаются вопросы педагогического сопровождения обучающихся в высшей школе, однако, исследования, посвящённого организации педагогического сопровождения именно на кафедрах хореографии в вузе, найти не удалось.

Вопросы традиционной профессиональной подготовки хореографов поднимаются в исследованиях таких авторов, как Л. Д. Ивлева, Д. Зайфферт, Т. Б. Нарская, В. Ю. Никитин, Ю. А. Герасимова, Е. С. Марченко, Е. П. Мельникова и др. Другие исследователи обращают внимание на узкие аспекты профессиональной подготовки, например, О. П. Торопова уделяет внимание единству нравственного, эстетического и физического воспитания в процессе подготовки хореографа в вузе, а М. Н. Юрьева, А. И. Борисов, Т. И. Калашникова, Л. А. Телегина, и др. рассматривают психолого-педагогические аспекты, уделяют внимание развитию художественного потенциала руководителя хореографического коллектива.

Исследованию современного состояния проблемы профессиональной подготовки хореографов посвящены работы Л. А. Митакович, Е. В. Громовой, Т. В. Осиповой, Г. Ф. Богданова. В исследованиях Н. А. Жуйковой и Л. А. Касимановой затронуты вопросы специфики профессиональной готовности будущих педагогов хореографических коллективов.

Анализ и обобщение результатов научных исследований позволили вывести определение

профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов. По нашему мнению, это многосторонняя система, сочетающая в себе различные формы овладения студентами знаниями, умениями, навыками, необходимыми для выполнения педагогической составляющей деятельности руководителя хореографического коллектива: творческие вступительные испытания при поступлении в учебное заведение, ранняя хореографическая и педагогическая профессионализация, комплекс специальных и педагогических дисциплин (классический танец, народно-сценический танец, мастерство хореографа, теория и практика руководства хореографическим коллективом и т.д.). Содержание профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов также характеризуется сочетанием различных форм деятельности в процессе обучения: творческой, исполнительской, научно-исследовательской, педагогической.

Организация анкетирования специалистов в сфере хореографического образования.

В соответствии с целью исследования проведён анализ состояния и проблем профессиональной подготовки руководителей хореографических коллективов, а также характера педагогического сопровождения внутри неё (на примере направления подготовки 51.03.02 – «Народная художественная культура»; профиль «Руководство хореографическим коллективом»). Авторы провели опрос мнений специалистов в сфере хореографического образования (педагогов-хореографов, начинающих и более опытных, преподавателей вуза).

При разработке анкетного опроса мы опирались на результаты анализа теоретических источников, касающихся профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов в вузе [4; 6; 7]. В ходе теоретического анализа удалось выделить особенности педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов в вузе: различные по длительности и степени участия взаимодействия с группой студентов и/или отдельными студентами, обеспечивающие взаимосвязь теоретической и практической сторон обучения; формирование благоприятного социально-психологического климата и оказание поддержки в становлении будущего руководителя хореографического коллектива и готовности к будущей деятельности, в том числе и педагогической; включение различных интерактивных

форм и методов педагогического сопровождения (наставничество, шэдоунг, тьюторство, мастер-классы, дискуссии, тренинги, лаборатории по узким темам и др.) и взаимодействия студентов с субъектами профессионального сообщества (беседы с работодателями и экспертами в сфере хореографического творчества и педагогического образования; посещение конкурсных мероприятий, концертов по хореографии и последующий анализ, педагогическая практика).

В опросе приняли участие педагоги и руководители хореографических коллективов, среди которых были как опытные специалисты (стаж более 10 лет), так и выпускники – молодые специалисты на начальном этапе профессиональной деятельности, имеющие стаж работы менее 5 лет (всего 54 человека), преподаватели вуза, педагоги дополнительного образования, педагоги хореографических дисциплин, педагоги-хореографы. 64,8% респондентов имели опыт работы более 10 лет, 22,2% – 5–10 лет, остальные являлись молодыми специалистами со стажем работы менее 5 лет.

Анкетный опрос был разделён на два блока: состояние педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов и актуальные проблемы педагогической работы в хореографическом коллективе начинающих и опытных специалистов.

Результаты анкетирования. В ходе проведения анкетного опроса были получены следующие результаты:

1. На вопрос «Необходимо ли педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов в вузе?» 87% респондентов ответили утвердительно, что подтверждает актуальность темы и необходимость теоретико-методологического обоснования педагогического сопровождения в условиях подготовки по профилю «Руководство хореографическим коллективом». Остальные (13%) выбрали ответ «возможно», что также подтверждает высокую значимость исследуемого вопроса. Ответов «нет» дано не было.

2. Три четверти респондентов считают, что акцент педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов должен быть сделан на все направления, а именно: профессионально-педагогическое, психолого-педагогическое, организационно-управленческое, методическое и научно-исследовательское. Если

ранжировать направления по значимости, то на первом месте оказалось организационно-управленческое направление, куда входят навыки руководства коллективом, работы с родителями и потенциальной аудиторией.

3. Анализ результатов опроса позволил выявить противоречие между действующей и желаемой системой подготовки. На вопрос «Какая роль в существующей на сегодня системе профессиональной подготовки отводится профессионально-педагогическому направлению?» 44,9% респондентов дали ответ «второстепенная», 24,5% – «незначительная», однако следующий вопрос показал практическое единогласное мнение по поводу ведущей (одной из ведущих) роли освоения навыками педагогической деятельности в процессе обучения (95,9% респондентов).

4. Преобладающее число респондентов (83,7%) указали, что в педагогическом сопровождении профессиональной подготовки нуждаются обучающиеся на всех этапах обучения (в зависимости от целей сопровождения), что позволяет говорить о наличии проблем и противоречий в сфере профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов в вузе, а также указывает на необходимость определения целей и задач педагогического сопровождения в соответствии с этапами обучения.

5. Большая часть респондентов (70%) подчеркнули важность благоприятного социально-психологического климата в группе студентов, часть респондентов указали, что он имеет решающее значение, а также то, что его неблагоприятность оказывает влияние на снижение эффективности профессиональной подготовки как группы в целом, так и отдельно взятого студента (81%). Также неблагоприятный социально-психологический климат в группе, по мнению профессионального сообщества, оказывает влияние на снижение групповой мотивации и уровня дисциплины (49%), а также повышает количество отчисленных студентов (12%). Полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости психолого-педагогического направления педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов в вузе с точки зрения формирования благоприятного социально-психологического климата группы студентов.

Анкетный опрос позволил выявить характер проблемного поля педагогической работы в условиях хореографического коллектива. На от-

крытый вопрос о том, с какими трудностями сегодня сталкивается педагог хореографического коллектива, а также с какими трудностями столкнулись на начальном этапе профессиональной деятельности респонденты, исходя из рефлексии опыта, были получены развёрнутые ответы. Анализ этих ответов позволил констатировать что трудности, с которыми сегодня сталкивается педагог хореографического коллектива, можно условно разделить на следующие (таблица 1):

Выявленные проблемы соотносятся с направлениями педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов, определённых нами в теоретической части исследования, что подтверждает актуальность и важность отражения данных направлений в модели педагогического сопровождения.

6. Анкетный опрос также позволил актуализировать запрос профессионального сообщества в отношении форм и методов педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов в вузе. На открытый вопрос о том, что необходимо добавить в процесс педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов, были даны следующие ответы:

- больше давать информации по работе с каждым возрастом, учитывая их психологию и анатомию (с примерами);
- авторские методика педагогов по работе с детьми;

- практику в самостоятельном коллективе для студентов, минимум месяц;

- больше практики, глубокое изучение методологии танцевальных направлений, возможность консультации для педагогов у специалистов по вопросам взаимоотношений с родителями учеников, руководством; изучение законов РФ, связанных с нашей профессиональной деятельностью;

- знания о том, как создать коллектив, с чего начать преподавать, как правильно составлять расписание в любительском коллективе, как правильно распределить коллектив по возрастам, по группам; много других вопросов, касающихся начального этапа практической деятельности;

- психология работы с группами детей и подростков; особенности возрастного поведения; инструменты для работы с ними;

- более детальное изучение возрастной психологии;

- изучение дисциплин: анатомии, детской психологии, а также работы с детьми с особенностями развития (сейчас таких детей в группах всё больше);

- больше практических заданий, посещений мастер-классов с последующими разборами, посещение открытых уроков, тестирование на себе различных методик, обсуждение их в рамках занятий;

- больше практики в коллективах, внедрение педагогического компонента в исполнительную подготовку;

Таблица 1

Трудности, с которыми сталкивается педагог хореографического коллектива

Трудности	Ответы респондентов
Профессионально-педагогического характера (педагогические навыки работы)	«Незнание с чего начинать, как работать. Выпускники выходят с навыками исполнительского мастерства, но не с навыками педагогической деятельности»; «поиск стиля преподавания»; «нехватка инструментов педагогического общения, выстраивания взаимодействия со студентами/учениками»
Психолого-педагогического характера (возрастные и психологические особенности детей, профессиональное выгорание)	«Нехватка знаний возрастных особенностей детей в плане обучения, подхода к ним, особенно к дошкольникам; «недостаток психолого-педагогической подготовки в создании психологического климата ученик-родитель-педагог, большая психологическая нагрузка, порой приводящая к эмоциональному выгоранию»; «Не хватало знаний по детской психологии. Некоторая робость и неуверенность в собственных силах»
Организационно-управленческого характера (работа с родителями, руководством; работа с документацией)	«Работа с родителями в плане непонимания, для чего и почему ребёнок занимается в этом коллективе»; «Сложности взаимодействия с руководством, родителями, характер и стиль общения с ними»; «Нехватка конкретной информации по правильности оформления документации»; «Неумение грамотно составлять различные КТП, программы и прочую документацию. Оформление и организация набора детей в коллектив»

- больше методики преподавания и реальной практики;

- педагогика (не так формально), новые технологии, соответствующие особенностям современных детей и их родителей.

Обсуждение полученных в ходе анкетирования результатов. Анализ ответов респондентов позволил сделать вывод о наличии проблем в системе профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов в вузе и конкретных запросов на характер педагогического сопровождения их обучения, а именно: обязательную практическую подготовку и организацию педагогической практики в хореографических коллективах, изучение психолого-педагогических аспектов работы с разными возрастными группами. Данные, полученные в ходе проведения анкетного опроса, будут учтены в дальнейшем эмпирическом исследовании.

Следует также добавить, что данный анкетный опрос вызвал большой интерес и положительный отклик среди членов профессионального сообщества. Респонденты считают перспективными дальнейшие исследования, а поднятые авторами вопросы актуальными, признают остроту существующих проблем в сфере

профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов.

Заключение. Подводя итоги, следует отметить наличие актуальных проблем в сфере профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов. Результаты теоретической части исследования позволяют сделать вывод о необходимости моделирования педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов в вузе с учётом особенностей данного профиля. Результаты эмпирической части исследования, представленные в данной статье, позволяют говорить о широте проблемного поля профессиональной подготовки студентов-хореографов.

Перспективным продолжением исследования может быть формирование и апробация модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических коллективов в вузе с целью повышения её результативности. Также в качестве перспективы исследования в данной области можно назвать дальнейшее изучение общих и профессиональных компетенций студентов-хореографов, углублённый анализ учебных планов ведущих вузов страны.

Список источников

1. Аванесов В. Куда ведут реформы образования // Народное образование. 2001. № 5. С. 26–32.
2. Золин И. Е. Актуальные проблемы профессиональной подготовки специалистов и качество образования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 2 (54). С. 112–119.
3. Мерзлова М. Актуальные проблемы подготовки и переподготовки педагогических кадров // Вестник института экономики российской академии наук. 2009. №1. С. 136–142.
4. Богачева Ю. В. Формирование профессиональной готовности к практической деятельности педагогов-хореографов в вузах культуры и искусств: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М.: МГКУИ, 2007. 32 с.
5. Богданов Г. Ф. О профессиональной компетентности специалистов в области хореографического искусства // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2016. № 2 (21). С. 40–43.
6. Жуйкова Н. А. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагога-хореографа (на примере республики Южная Осетия): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Махачкала: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 2019. 22 с.
7. Осипова Т. В. Подготовка будущих педагогов-хореографов к управлению творческим коллективом: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Челябинск: Челябинская государственная академия культуры и искусств, 2014. 25 с.
8. Манузина Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. №1 (103). С. 109–113.

9. Пахомова Е. А. Становление территориальной многоуровневой системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся: дис. ... докт. пед. наук. Великий Новгород, 2017. 479 с.
10. Балькова И. Е. Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя / Образование и социализация личности в современном обществе: Материалы XI Международной научной конференции. Красноярск, 2018. С. 56–58.

References

1. Avanesov, V. (2001) Where the education reforms are leading. *Public Education*, no. 5, pp. 26–32. (In Russ.)
2. Zolin, I. E. (2019) Actual problems of professional training of specialists and the quality of education. *Series: Social Sciences*, no. 2 (54), pp. 112–119. (In Russ.)
3. Merzlova, M. (2009) Actual problems of training and retraining of teaching staff. *Bulletin of the Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences*, no. 1, pp. 136–142. (In Russ.)
4. Bogacheva, Yu. V. (2007) *Formation of professional readiness for practical work of choreographers in universities of culture and arts*. Abstract of Ph.D.thesis, MGKUI. (In Russ.)
5. Bogdanov, G. F. (2016) On the professional competence of specialists in the field of choreographic art. *Culture and Education: Scientific and Information Journal of Universities of Culture and Arts*, no. 2 (21), pp. 40–43. (In Russ.)
6. Zhuikova, N. A. (2019) *Pedagogical conditions for the formation of professional readiness of a choreographer teacher (on the example of the Republic of South Ossetia)*. Abstract of Ph.D. thesis, North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov. (In Russ.)
7. Osipova, T. V. (2014) *Preparation of future choreographers for the management of a creative team*, Abstract of Ph.D. thesis, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts. (In Russ.)
8. Manuzina, E. B. (2011) Pedagogical support of students in educational institutions of higher professional education. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, no. 1 (103), pp. 109–113. (In Russ.)
9. Pakhomova, E. A. (2017) *The formation of a territorial multilevel system of pedagogical support for professional self-determination of students*. Ph.D.thesis, Novgorod State University named after Yaroslav the Wise. (In Russ.)
10. Balykova, I. E. (2018) Pedagogical support of professional training of a future teacher. In: *Education and socialization of personality in modern society: Materials of the XI International Scientific Conference*, pp. 56–58. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 12.08.2024; одобрена после рецензирования 26.08.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 12.08.2024; approved after reviewing on 26.08.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Моринова Татьяна Петровна

Аспирант, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород; старший преподаватель кафедры хореографии, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Санкт-Петербург

Александрова Марина Викторовна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Цирульников Анатолий Маркович

Доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, эксперт, Российский фонд фундаментальных исследований, Москва

Information about the authors:

Morinova Tatyana Petrovna

Postgraduate student, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod; Senior lecturer of the Department of Choreography of St. Petersburg State Institute of Culture, St. Petersburg

Aleksandrova Marina Viktorovna

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Tsirulnikov Anatoly Markovich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Academician of RAE, Expert, Russian Fund for Fundamental Research, Moscow

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 378

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-71-79

СТУДЕНЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ СООБЩЕСТВА: ОТ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУКИ К АКАДЕМИЧЕСКОЙ

*Ирина Вячеславовна Гладкая^{1✉}, Елена Алексеевна Окладникова²,
Юлия Викторовна Рахманова³, Ольга Геннадьевна Цыплакова⁴*

^{1,2,3,4} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия

^{1✉} irishav@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8372-0059>

² okladnikova-ea@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4720-9584>

³ rakhmanova_julia@mail.ru

⁴ tsyp.og@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-4050-8399>

Аннотация. В статье представлены результаты исследований, проведённых среди студентов РГПУ им. А. И. Герцена, вовлечённых в систему внеучебной научной деятельности (далее ВНД), и преподавателей, курирующих работу студенческих научных объединений. В качестве методики исследования были выбраны электронный опрос (проводился среди студентов и преподавателей, кураторов студенческих научных объединений) и глубинные интервью (осуществлялись среди заместителей директоров институтов и заместителей деканов по науке). Анализ собранного материала и обсуждение результатов исследования позволил описать особенности ВНД студентов педагогического университета, выявить базовые проблемы, мешающие её развитию, и предложить варианты их решения.

Ключевые слова: внеучебная научная деятельность студентов, научные студенческие клубы и кружки, студенческие научные общества.

Благодарности: авторы выражают благодарность студентам-волонтерам Д. Ефимову, П. Корякиной, П. Шаминой и В. Чубарову, принявшим активное участие в проведении полевых исследований (организация электронных опросов студентов РГПУ им. А. И. Герцена) по теме статьи.

Финансирование: Исследование выполнено за счёт внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 4ВГ).

Для цитирования: Гладкая И. В., Окладникова Е. А., Рахманова Ю. В., Цыплакова О. Г. Студенческие научные сообщества: от студенческой науки к академической // Человек и образование. 2024. № 3. С. 71–79. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-71-79>

Original article

STUDENT SCIENTIFIC COMMUNITIES: FROM STUDENT TO ACADEMIC SCIENCE

Irina V. Gladkaya^{1✉}, Elena A. Okladnikova², Yulia V. Rakhmanova³, Olga G. Tsyplakova⁴

^{1,2,3,4} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

^{1✉} irishav@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8372-0059>

² okladnikova-ea@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4720-9584>

³ rakhmanova_julia@mail.ru

⁴ tsyp.og@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-4050-8399>

Abstract. The article presents the results of studies conducted among students of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, involved in the system of extracurricular scientific activities, and teachers supervising the work of student scientific associations. As the research methodology an electronic survey was chosen (conducted among students and teachers, curators of student scientific associations) and in-depth interviews (conducted among deputy directors and deputy deans for science). Analysis of the collected material and discussion of the research results made it possible to describe the characteristics of students' extracurricular scientific activities of the pedagogical university, identify the basic problems that impede its development and propose options for their solution.

Keywords: students' extracurricular scientific activities, scientific student clubs and circles, student scientific societies.

Acknowledgment: The authors express their gratitude to student volunteers D. Efimov, P. Koryakina, P. Shamina and V. Chubarov, who took an active part in conducting field research (organizing electronic surveys of Herzen State Pedagogical University students) on the article issue.

Financing: The study was based on the internal grant of Herzen State Pedagogical University of Russia (project № 4VG).

For citation: Gladkaya I. V., Okladnikova E. A., Rakhmanova Yu. V., Tsyplakova O. G. Student scientific communities: from student to academic science // *Man and Education*. 2024; (3): 71–79 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-71-79>

Введение. Образование, включая высшее, является сферой стратегических интересов государства, обеспечивающей его модернизацию и цивилизационное развитие. Согласно концепции трёх миссий университета, высшее образование предполагает обучение студентов, проведение научных исследований и решение сложных общественно значимых задач [1, с. 47–53]. По сравнению с университетами индустриальной эпохи, современные университеты расширили свои функции за счёт включения в практико-ориентированные исследования и создание новых технологий. Именно поэтому от университета как социального института общество ожидает эффективных результатов в области профессионализации социума, что невозможно без развития научного знания. В современную эпоху, характерными чертами которой являются нестабильность и кризисы,

наблюдается процесс депрофессионализации (нехватка квалифицированных кадров и замена их непрофессионалами, как в области управления, так и в технических профессиях), что порождает ряд проблем. Как полагают социологи, сегодня студенческая молодёжь нацелена не на тяжёлый всепоглощающий научный труд с дальнейшей работой по профессии, а на «успешный успех квалифицированного потребителя». Особые сложности выявляются в деле привлечения студентов к занятиям наукой, так как «лечить, учить, делать науку, работать инженерами в сегодняшней России и не слишком престижно, и менее денежно» [2]. Тем не менее выход России из Болонской системы предполагает необходимость создания оригинальной образовательной системы, направленной на улучшение качества подготовки специалистов в вузе [3, с. 23–28]. С одной стороны, в научно-педагогическом со-

обществе распространено пока ещё недостаточно теоретически разработанное мнение о необходимости мотивации студентов педагогического вуза к занятию ВНД. С другой стороны, процессы пополнения научными кадрами академической и корпоративной (отраслевой) науки за счёт молодёжи, воспитанной в системе университетской науки, носят латентный характер и остаются малоизученными [4, с. 187–210].

Цель исследования: изучить особенности организации академической, корпоративной, университетской и студенческой науки в контексте проблемы целесообразности привлечения как можно большего количества студентов к ВНД в педагогическом вузе.

Актуальность исследования определяется социальным запросом на ускорение темпов научно-технической модернизации жизни страны с помощью привлечения молодых профессионалов из студенческой среды. Согласно общепринятым представлениям, наукой называется форма человеческой деятельности, направленная на выработку и систематизацию объективных знаний о действительности. Работа в этой области осуществляется путём сбора фактов (эмпирического материала), их регулярного обновления, систематизации и критического осмысления специально обученными людьми – учёными. Существуют две формы науки: «наука по форме» (деятельность научных сообществ с некими внешними показателями: публикациями, конференциями, степенями и научными званиями и т.п., и «наука по содержанию», ориентированная на поиск истины и решение конкретных научных проблем [5]. В условиях индустриального общества появилось понятие «наука как производительная сила», т. е. научная деятельность, результаты которой могут приносить не только новые знания, но и реализовываться в прорывных технологиях, представляющих коммерческую выгоду [6; 7; 8].

Сегодня в России научная деятельность осуществляется в четырёх форматах:

1) **Академическая наука** предполагает, что человек занимается наукой постоянно, систематически, не отвлекаясь на другие виды деятельности, т. е. она является главным делом его жизни. Академическая наука отличается: а) производством новых знаний, научных идей, концепций и методов исследования, что влечёт за собой появление складывающихся десятилетиями научных школ; б) постановкой масштабных задач, которые диктуются логикой развития науки; в) приверженностью принципам научной

этики и доказательности выводов; г) сложившейся системой, в которой не ставятся обязательные практико-ориентированные задачи, а изучаются фундаментальные проблемы; д) наличием дискуссионной коллегиальной среды.

2) **Корпоративная наука** – это форма технологизированной науки, задачей которой является извлечение прибыли из превращённого в товар фундаментального (академического) знания. В системе технологизированной науки научно-исследовательские академические институты рассматриваются как центры, где учёными создаются и хранятся новые знания. В технологизированной науке изменилась и форма деятельности учёного: как правило, главным стало не получить новый результат или новое знание, а добыть средства на продолжение работ и приобрести публичную известность, которая может быть конвертирована в гранты.

3) **Университетская наука** (вузовская) как форма научной деятельности имеет ряд своих особенностей: а) будучи создана по образовательной модели зарубежных образцов, она сама знаний не производит, но объясняет их, систематизирует и транслирует; б) отличается отсутствием практики мониторинга полученных научных результатов в целях их дальнейшего использования в производстве, научной ревизии ценных результатов по оценке результативности научной работы преподавателей; в) не ставит амбициозные задачи; г) работает на воспроизводство кадрового потенциала академической и корпоративной науки; д) является монополистом в области подготовки научных кадров (приём в аспирантуру и выпуск аспирантов с защитой диссертаций превышает 90%). В настоящее время не происходит активного перехода подготовленных кадров из вузовской науки в академическую или корпоративную. Последние десятилетия наблюдается обратный процесс перехода кадров из академической науки в вузовскую, что обусловлено в том числе и финансовыми факторами. Самыми лучшими преподавателями в вузах бывают те, кто занимается наукой на академическом уровне.

4) **Студенческая наука** отличается тем, что: а) осуществляет образовательную деятельность в контексте основной профессиональной образовательной программы; б) проводит научно-исследовательскую работу с помощью преподавателей – руководителей студенческих научных объединений (научных клубов, научных кружков, научных обществ разного уровня), задачей которых является формирование умений выяв-

лять проблемы и находить их решения, навыков исследования, научного творчества, проверки научных гипотез и осуществления научно обоснованного их доказательства; в) деятельность студенческого научного актива координируется с научными экспертами, работающими как в вузе, так и за его пределами; г) имеется тесная связь с работой научных школ кафедр; д) работа осуществляется на некоммерческой основе, е) исследования осуществляются в системе трёх базовых моделей: традиционно-просветительной (знакомит студентов с различными видами научной работы), научно-утилитарной (поддерживает вспомогательное участие студентов в индивидуальном или коллективном научном поиске, включая участие в грантах), проектно-деятельностная (ориентирована на конечный результат, а именно: доклад на конференции, курсовая работа, научный реферат, ВКР).

Студенческая и университетская наука порождаются научной университетской средой, которую образуют **научные школы**. Историки науки полагают, что возникновение устойчивых структур в виде научных школ – экстраординарное событие в научной жизни [9]. Работа научных школ не может быть запрограммирована извне [10]. Поэтому юридическое определение научной школы требует не только разработки специальных нормативных документов, но и науковедческой экспертизы с целью проверки критериальной корректности этого определения [11]. В университетах научные школы представлены кафедрами, преподаватели которых издаются учебники, учебные пособия, организуют конференции, возвращают научные кадры, где профессора, работающие в определённой предметной области, воспитывают учеников, защищающих кандидатские и докторские диссертации по разнообразным научным проблемам с оригинальными научными подходами. Такие кафедры часто являются региональными или национальными центрами изучения определённой проблематики [12, с. 96–99]. Характеристическими признаками научной школы являются: наличие исследовательской программы, которая, как правило, формируется в условиях научной революции; оригинальная теоретическая и методологическая идея и сообщество единомышленников, которые её поддерживают и развивают; наличие разработанных руководителем школы операциональных правил и схем построения исследований [13]; многолетняя научно-исследовательская работа сменяющихся поколений педагогического коллектива, результатом

которой является получение значимых научных результатов [14, с. 119–153]; помимо деятельности в области обмена научной информацией, школа осуществляет образовательную функцию [15, с. 19–23]; наличие лидера, который одновременно готов выступить генератором научной идеи и заниматься распространением этой идеи.

Для поддержания работы школы нужны социальные возможности формирования круга единомышленников и поддержания их консолидированной работы, определённой атмосферы научного интереса и интеллектуальной включённости (понимания смысла своей научной работы) всего научного коллектива в работу [16].

Научные школы и студенческие научные сообщества формируют **научную среду**. Эта среда реализуется как сложная система, которая включает совокупность всех социальных, материальных, организационных и психологических условий и взаимодействий всех участников научно-исследовательского процесса. Научная среда, в системе которой рождаются научные идеи, методология, новые знания предполагает наличие: талантливых студентов; общего научного языка общения; научных коммуникаций; мотивации к научному поиску; позитивной атмосферы научного поиска; воплощения в работе принципа созидания, а не обладания. Управление научной средой с помощью бюрократических инструментов, как показала практика, затруднительно.

Университетская научная среда создаёт условия для эффективного развития научного творчества, формирования паттернов культуры исследований и самореализации сотрудников и студентов в научной области. «...*Научная среда – это место обитания учёных, педагогов и учеников. Именно в специальных условиях, в окружении коллег развивается учёный какой-нибудь дисциплины, а также сама среда получает развитие и формируется новое знание. Более того, сам факт того, что новое знание появилось, может подтвердиться только в научной среде*» [17, с. 18–33]. Научная среда, в которой сосуществуют учёные, педагоги и студенты – это пространство университетской науки. Ландшафт научной среды РГПУ представлен: научными школами; научными мероприятиями (конференции, олимпиады, конкурсы); научными центрами и лабораториями, технопарками «Кванториум»; научной библиотекой и музеем РГПУ; студенческими научными объединениями (кружками, клубами и студенческими научными обществами (далее – СНО).

Эмпирический материал, который лёг в основу этой статьи, представлен данными, полученными в ходе исследований, проведённых авторами в 2023–2024 гг.: 1) опрос студентов, обучающихся в РГПУ (N = 742); студентов – участников СНО РГПУ (N = 72); 2) опрос руководителей СНО РГПУ (N = 17); глубинные интервью с заместителями директоров и заместителями деканов по науке институтов РГПУ (N = 16).

Методы исследования: анализ документов; данные электронного опроса с использованием сервиса Google.Forms, обработка которых осуществлялась при помощи программы SPSS'22; глубинное интервьюирование и обработка полученных материалов в процессе типологического анализа по ключевым критериям [18, с. 12–23].

Объектом исследований была ВНД студентов РГПУ, которая рассматривалась как стратегия повышения учебных результатов; акселератор знаний, полученных в аудитории; приобщение к работе в области «науки по содержанию». Глубинные интервью с заместителями директоров институтов и заместителями деканов по науке различных факультетов РГПУ позволили определить понятия «научные кружки», «научные клубы» и «студенческие научные общества». Респонденты сошлись во мнении, что существует иерархия этих научных студенческих объединений: высшую степень занимают СНО, далее следуют «научные кружки», а за ними – «научные клубы».

Руководство СНО осуществляется назначенным кафедрой преподавателем или профессором, совмещающим научную деятельность с преподаванием и заинтересованным в выполнении конкретной научной работы студентами, т.е. энтузиастом-организатором работы со студентами. Работа студентов в СНО нацелена на «науку по содержанию» более, чем на «науку по форме». Студенты развивают навыки критического мышления, работают по грантам в контакте с научными руководителями, проводят самостоятельные исследования под руководством преподавателя-руководителя СНО, результаты которых публикуют в научных изданиях, совершенствуют навыки научно-командной работы. Как правило, студенты, активно вовлечённые в работу СНО, демонстрируют более высокие учебные результаты по сравнению со студентами, предпочитающими другие формы студенческой внеучебной деятельности. Поэтому наиболее талантливые выходцы из СНО образуют актив энтузиастов, нацеливаются на дальней-

шую академическую карьеру. Например, часть бывшего актива СНО Института детства РГПУ в настоящее время стали докторами наук, а 18 бывших членов СНО в настоящее время учатся в аспирантуре.

«**Научные кружки**» РГПУ воплощают научно-просветительскую модель работы со студентами и получение ими навыков работы в области «науки по форме». Студенты участвуют в просветительских мероприятиях, студенческих научных конференциях, семинарах, мастер-классах, расширяют свой социальный капитал (от студенческой научной среды до академического и профессионально-производственного сообщества). Эта работа повышает их самооценку, поддерживает эмоциональное и психическое состояние.

«**Научные клубы**» объединяют обучающихся на основе общего интереса в какой-то конкретной области деятельности, которая связана с научным творчеством. В научном клубе перед участниками открывается возможность для развития своих талантов не только в области аналитического критического мышления, но и за счёт участия в театральных постановках, музыкальных мероприятиях, как это делают студенты на филологическом факультете РГПУ.

Обсуждение результатов. Анализ собранных материалов опросов показал: 1) студенты РГПУ также как студенты других российских вузов России [16, с. 12–17] слабо вовлечены в ВНД. Электронный опрос студентов РГПУ (N = 742) показал, что в «науку по содержанию», т.е. проектно-деятельностную модель ВНД вовлечены 0,7%; 2) в «науку по форме», т.е. в модели ВНД научно-утилитарные и традиционно-просветительские вовлечены 68,7%; 3) не принимают участие ни в одной из форм ВНД 24,4% студентов; 4) среди студентов, определивших себя как члены научных студенческих объединений (СНО, научных кружков и научных клубов), 12,2%, принимали активное участие в научной коммуникации (конференции, конкурсы, мастер-классы и др.); 5) 19,7% студентов публиковали собственные научные произведения, написанные под руководством научных руководителей в СНО; 6) 14,5%; проводили самостоятельные научные исследования 13,7%; 7) 5% студентов состояли исполнителями в грантах.

Опрос студентов, принимавших участие в других СНО (N = 72), выявил следующие особенности их вовлечённости в «науку по содержанию»:

1) студентам необходимо занятие наукой: 92,2% согласны с этим утверждением, 1,4% не согласны, 1,4% затруднились с ответом;

2) в работе СНО принимали участие в основном бакалавры (66,2%), причём 19,7% из них – руководители СНО. Чем старше становились студенты, тем меньше их оставалось в СНО, но многие из них становились руководителями научных объединений: 8,5% участников опроса были магистрами, а 6,6% – руководителями СНО;

3) в качестве причины, побудивший их заняться «наукой по содержанию», 25,6% участников назвали личный интерес, связанный с будущей профессией, 20,5% – любопытство и желание попробовать что-то новое, 16,9% – аналитический склад ума, 14,9% – склонность к командной работе, 10,9% – связь работы в СНО с будущей профессией, 8,7% – личность преподавателя-учёного, куратора СНО;

4) основными навыками и умениями, приобретёнными за время работы в СНО, студентов считали: 50,7% – работу с научными источниками, 45,1% – публичные выступления на студенческих конференциях, 38,0% – умение формулировать тему научной работы, 28,2% – умение собирать эмпирический материал; 19,7% – чувствовали поддержку личной склонности к научной фантастике; 16,9% – ничему не научились, а 2,8% обозначили другие навыки.

На вопрос о том, почему студенты не принимают участие в работе в области «науки по содержанию» и даже «науки по форме» наши респонденты (N = 16) во время интервью называли в основном следующие причины: увеличение академической нагрузки на старших курсах, которая совмещается с работой вне стен университета; слабая информированность студентов о научных мероприятиях, связанных с «наукой по форме», не говоря уже «науке по содержанию»; отсутствие понимания у большинства студентов каким образом ВНД может быть связана с их будущей специализацией и профессией.

В ходе глубинных интервью респонденты отвечали, что большинство преподавателей в силу избыточной учебной нагрузки не принимают участия в хозяйственных работах, НИР, работах по гранту. Они также полагают, что участие в научной работе преподавателей оказывает прямое влияние на привлечение студентов к ВНД: «работает личный пример».

На вопрос о том, насколько трудоёмка для преподавателя-энтузиаста работа со студентами в области «науки по форме», респонденты

(N = 12) ответили, что проведение исследования, подготовка студентами докладов на конференциях отнимает колоссальное количество времени и сил, а результат оставляет желать лучшего. Многие отметили отсутствие учёта участия студентов в области «науки по форме» (докладов на конференциях, победах в научных конкурсах и олимпиадах) как достижений, которые могут пригодиться в будущем при устройстве на работу.

Заместители директоров институтов и заместители деканов по науке РГПУ единодушно подчёркивали необходимость поддерживать стремление студентов заниматься ВНД, указывая при этом на незначительность научного вклада студентов в научные разработки в силу отсутствия у них достаточных знаний, умений и навыков для самостоятельного получения нового научного результата. Во время интервью на просьбу назвать выдающиеся научные достижения студентов – участников СНО, научных кружков или научных клубов респонденты (N = 16) затруднились с ответом. Ещё в 2013 году делались неутешительные прогнозы относительно реализации проекта университетско-центрированной научно-технической политики. Утверждалось, что к 2020 году затраченные вузами России деньги на НИР и увеличенный штат научных работников не приведёт к получению прорывных результатов: «Уже сегодня можно прогнозировать разочарование в университетско-центрированной государственной научно-технической политике, когда через 5 лет вдруг выяснится, что затраченные вузами бюджетные и внебюджетные средства на НИР и раздутый штат научных работников не привели к получению прорывных научных результатов, востребованных национальной экономикой» [4, с. 204, табл. 4].

Кроме того, респонденты высказывали тревогу по поводу отсутствия надлежащего финансирования научных проектов и недостаточной технической оснащённости вузов для проведения фундаментальных исследований, особенно на естественно-научных факультетах.

Заключение. Мнения студентов РГПУ (N = 742), участников работы СНО (N = 72), заместителей директоров институтов и заместителей деканов факультетов по науке (N = 16), часть из которых имела отношение к руководству СНО в прошлые годы (N = 5) или занимается этим сейчас (N = 2), сходятся к необходимости студентам РГПУ заниматься любой формой научной деятельности (учебной, внеучебной,

«наукой по форме», «наукой по содержанию»). Большинство студентов, как показал опрос, полагают, что участие в работе студенческих научных объединений должно поддерживаться нематериальными стимулами. Нужны стимулы: включение студентов в кафедральные гранты; оценка научной работы в дипломе (ввести такой показатель сверх нормативного учебного плана); вовлечение студентов, работающих в СНО, в практику трудоустройства внутри университета на начальных позициях ассистентов для

работы в научных университетских центрах, научной библиотеке и т.п.; изыскание дополнительных способов финансовой поддержки преподавателей – учёных и энтузиастов с учётом их вклада в организацию ВНД студентов.

Эти меры помогут решить противоречия между социальным заказом к университетам на подготовку высокопрофессиональных специалистов для «большой науки» и сложившейся практикой организации этого процесса в сфере университетской и студенческой науки.

Список источников

1. Хагуров Т. А. Высшее образование: между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47–53.
2. Питалёв И. Тяп-ляп: почему в России не нужны профессионалы. URL: <https://news.rambler.ru/community/42038963-tyap-lyap-pochemu-v-rossii-ne-nuzhny-professionalny/> (дата обращения: 21.07.2024).
3. Балакирева Э. В. Педагогический аспект профессиологии в условиях обновления системы подготовки специалистов в вузе // Человек и образование. 2024. № 1. С. 23–28.
Гусев А. Б. Университетская наука в России: перенос западной модели и риски перспективного развития // Управление наукой и наукометрия. 2013. № 14. С. 187–210.
4. Лосев А. Ф. На рубеже эпох. Работы 1910-х – начала 1920-х годов. М.: Прогресс-Традиция, 2015. 1088 с.
5. Вернадский В. И. Труды по истории науки в России. М.: Наука, 1988. 65 с.
6. Ханин И. Г. Вопросы парадигмального развития экономики и познания. Днепр: Новая идеология, 2018. 319 с.
7. Алферов Ж. И. Альберт Эйнштейн, социализм и современность // Советская Россия. 2016. № 55. С. 1–2.
8. Баев А. А. О научных школах / Школы в науке; под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. М., 1977. С. 503–504.
9. Швабе К. О критериях руководителя научной школы / Школы в науке; под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. М., 1977. С. 311–318.
10. Акишина Е. О., Мартишина Н. И. Научная школа: сущность, статус, возможности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-shkola-suschnost-status-vozmozhnosti-regulirovaniya/> (дата обращения: 21.07.2024).
11. Шумилов А. Ю. О научных школах познания оперативно-розыскной реальности: первичные зарисовки // Пробелы в российском законодательстве. 2017. № 4. С. 52–57.
12. Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект). М.: Институт теории образования и педагогики РАО. 2003. 69 с.
13. Гасилов В. Б. Научная школа — феномен и исследовательская программа науковедения / Школы в науке; под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. М.: Наука. 1977. С. 119–152.
15. Мартишина Н. И. Конструктивистская исследовательская программа в социально-гуманитарном знании // Вестник ОмГПУ: Гуманитарные исследования. 2015. № 2(6). С. 19–23.
16. Розов М. А. Идеи и проблемы новосибирского семинара по философии науки / На теневой стороне : мат-лы к истории семинара М. А. Розова по эпистемологии и философии науки в Новосибирском Академгородке. Новосибирск: Наука. 1996. 409 с.
17. Моисеев Е. И., Муромский А. А., Тучкова Н. П. Онтология научного пространства или как найти гения // Онтология проектирования. 2014. Т. 4, № 14. С. 18–33.
18. Готлиб А. С. Качественное социологическое исследование и прогнозирование: «И невозможное возможно»? // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 3. С. 12–23.

References

1. Khagurov, T. A. (2011) Higher education: between service and service. *Higher Education in Russia*, no. 4, pp. 47–53. (In Russ.)
2. Pitalev, I. (2019) *Tyap-blunder: why Russia doesn't need professionals*. Available at: <https://news.rambler.ru/community/42038963-tyap-lyap-pochemu-v-rossii-ne-nuzhny-professionalny/> (Accessed: 21 July 2024). (In Russ.)
3. Balakireva, E. V. (2024) Pedagogical aspect of vocational science in the context of updating the system of training specialists at a university. *Man and Education*, no. 1, pp. 23–28. (In Russ.)
4. Gusev, A. B. (2013) University science in Russia: transfer of the Western model and risks of future development. *Science Management and Scientometrics*, no. 14, pp. 187–210. (In Russ.)
5. Losev, A. F. (2015) *At the turn of eras. Works from the 1910s – early 1920s*. Moscow: Progress-Tradition. (In Russ.)
6. Vernadsky, V. I. (1988) *Works on the history of science in Russia*. Moscow: Nauka. (In Russ.)
7. Khanin, I. G. (2018) *Issues of paradigmatic development of economics and knowledge*. Dnepr: New ideology. (In Russ.)
8. Alferov, Zh. I. (2016) Albert Einstein, socialism and modernity. *Soviet Russia*, no. 55, pp. 1–2. (In Russ.)
9. Baev, A. A. (1977) About scientific schools. In: Mikulinsky, S. R., Yaroshevsky, M. G. (eds.) *Schools in science*. Moscow, pp. 503–504. (In Russ.)
10. Shvabe, K. (1977) On the criteria for the head of a scientific school. In: Mikulinsky, S. R., Yaroshevsky, M. G. (eds.) *Schools in science*. Moscow, pp. 310–318. (In Russ.)
11. Akishina, E. O., Martishina, N. I. (2019) *Scientific school: essence, status, possibilities* Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-shkola-suschnost-status-vozmozhnosti-regulirovaniya/> (Accessed: 21 July 2024). (In Russ.)
12. Shumilov, A. Yu. (2017) On scientific schools of knowledge of operational-search reality: primary sketches. *Gaps in Russian Legislation*, no. 4, pp. 52–57. (In Russ.)
13. Grezneva, O. Yu. (2003) *Scientific schools (pedagogical aspect)*. Moscow: Institute of theory of education and pedagogy of RAE. (In Russ.)
14. Gasilov, V. B. (1977) Scientific school – a phenomenon and research program of scientific studies. In: Mikulinsky, S. R., Yaroshevsky, M. G. (eds.) *Schools in science*. Moscow, pp. 119–153. (In Russ.)
15. Martishina, N. I. (2015) Constructivist research program in social and humanitarian knowledge. *Bulletin of OmSPU: Humanitarian Research*, no. 2(6), pp. 19–23. (In Russ.)
16. Rozov, M. A. (1996) Ideas and problems of the Novosibirsk seminar on the philosophy of science. *On the shadow side: materials on the history of M. A. Rozov's seminar on epistemology and philosophy of science in the Novosibirsk Academic Town*. Novosibirsk: Science. (In Russ.)
17. Moiseev, E. I., Muromsky, A. A., Tuchkova, N. P. (2014) Ontology of scientific space or how to find a genius. *Design Ontology*, v. 4, no. 14, pp. 18–33. (In Russ.)
18. Gottlieb A. S. (2017). Qualitative sociological research and forecasting: “And the impossible is possible”? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no. 3, pp. 12–23. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 12.08.2024; одобрена после рецензирования 26.08.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 12.08.2024; approved after reviewing on 26.08.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Гладкая Ирина Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Окладникова Елена Алексеевна

Доктор исторических наук, профессор кафедры социологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Рахманова Юлия Викторовна

Кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Цыплакова Ольга Геннадьевна

Кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Gladkaya Irina Vyacheslavovna

Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Theory and Methodology of Continuous Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Okladnikova Elena Alekseevna

Doctor of historical sciences, Professor of the Department of Sociology, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Rakhmanova Yulia Viktorovna

Candidate of sociological sciences, Associate prof. of the Department of Sociology, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Tsyplakova Olga Gennadievna

Candidate of Sociological Sciences, Associate prof. of the Department of Sociology, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 378

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-80-91

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПРОБЛЕМАТИКА И ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ

Екатерина Евгеньевна Дони́на

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

katarine2531@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2016-215X>

Аннотация. В статье рассматриваются особенности современного взаимодействия педагога с родителями обучающихся, обозначается проблематика данного процесса. Кроме того, выявляются тенденции современного российского образования, оказывающие влияние на формирование готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся в дальнейшей профессиональной деятельности. К рассматриваемым тенденциям относятся: реализация индивидуальных образовательных потребностей, популяризация неформального и информального образования, организация образовательного процесса с применением мультимедийных цифровых средств, геймификация образовательного процесса и вуалирование учебной информации под развлекательный контент. С целью осуществления более глубокого анализа раскрываемой темы проведено эмпирическое исследование в форме опроса среди профессорско-преподавательского состава, научного и педагогического сообщества ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», реализующего подготовку студентов педагогических специальностей к данному виду взаимодействия. Осуществлены как анализ тенденций современного российского образования, оказывающих влияние на подготовку студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся, так и выявление отношения профессорско-преподавательского состава, научного и педагогического сообщества современного вуза к их воздействию на реализацию данного вида профессиональной подготовки.

Ключевые слова: взаимодействие педагога с родителями обучающихся, современные родители, подготовка будущих педагогов, педагогическое образование.

Для цитирования: Дони́на Е. Е. Формирование готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся: проблематика и факторы влияния // Человек и образование. 2024. № 3. С. 80–91. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-80-91>

Original article

DEVELOPING READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES TO INTERACT WITH LEARNERS' PARENTS: PROBLEMS AND FACTORS OF INFLUENCE

Ekaterina E. Donina

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

katarine2531@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2016-215X>

Abstract. The article considers the peculiarities of modern interaction between teachers and students' parents, and identifies the problematics of this process. In addition, the article identifies the trends of modern Russian education that influence the formation of student's readiness – future teachers to interact with parents of students in their future professional activity. The trends include: implementation of individual educational needs, popularization of non-formal and informal education, organization of educational process with the use of multimedia digital tools, gamification of the educational process and veiling of educational information under entertainment content. In order to carry out more in-depth analysis of the topic an empirical study in the form of a survey among the teaching staff, scientific and pedagogical community of Yaroslav the Wise Novgorod State University was conducted, which realizes the training of students – future teachers for this type of interaction. The main task of the ongoing research is to analyze the trends of modern Russian education that influence the preparation of students – future teachers to interact with the parents of students, and to identify the attitude of the teaching staff, scientific and pedagogical community of the modern university to their impact on the implementation of this type of professional training.

Keywords: interaction of the teacher with learners' parents, modern parents, future teachers' training, pedagogical education.

For citation: Donina E. E. Developing readiness of students of pedagogical specialties to interact with learners' parents: problems and factors of influence / *Man and Education*. 2024; (3): 80–91 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-80-91>

Введение. Процесс взаимодействия педагога с родителями (законными представителями) обучающихся традиционно остаётся актуальным направлением исследования многих учёных. Это обусловлено как значимостью рассматриваемого вида взаимодействия в образовательном процессе, так и непрерывно меняющимися социально-экономическими условиями его реализации.

По итогам 2022 года Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки представлена информация, содержащая сведения о работе с обращениями граждан. Конфликтным ситуациям в образовательных учреждениях посвящено 839 обращений [1]. В данную категорию входят и жалобы родителей обучающихся на действия педагогических работников образовательных организаций. Для сравнения представлена статистика 2021 года, согласно которой количество обращений в данной смысловой

группе значительно ниже – 174. Таким образом, количество обращений граждан, связанных с конфликтными ситуациями в образовательных учреждениях, увеличилось на 79%.

Кроме того, в родительских сообществах в информационно-коммуникационной сети Интернет стали появляться темы для обсуждения, содержащие недовольство теми или иными аспектами профессиональной деятельности педагогических работников, выражаемое родителями обучающихся.

На официальном сайте Правительства Российской Федерации 15 мая 2024 года представлен Ежегодный доклад Правительства о реализации государственной политики в сфере образования в 2023 году. Опубликованные в данном информационном разделе документы содержат составные части национального доклада о реализации государственной политики в сфере образования и освещают статистические

данные, относящиеся к разным уровням образования. По официальным данным, численность педагогических работников в сфере дошкольного образования снизилась по сравнению с 2021 годом с 681,5 тыс. чел. до 652,2 тысячи чел., то есть на 29,3 тысячи человек. В сфере общего образования также наблюдается снижение численности педагогических работников относительно 2021 года с 1352,1 тыс. чел. до 1347,1 тыс. чел., то есть на 5 тысяч человек [2].

Одной из причин увольнения педагогов являются конфликты с родителями обучающихся, вызванные недостаточным уровнем организации взаимодействия с ними со стороны педагогических работников.

При этом объём оказания психолого-педагогической и консультативной помощи растёт более, чем на 2 млн единиц (в 2021 году – более 3 млн единиц, в 2023 году – более 5 млн единиц) [2; 3]. В соответствии с федеральным проектом «Современная школа» Национального проекта «Образование» к концу 2024 года планируется оказание психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей в размере 19,55 млн единиц [4].

Таким образом, при снижении численности педагогических кадров растёт потребность в оказании профессиональной консультационной помощи, предоставляемой родителям обучающихся, требующей специальной психолого-педагогической подготовки.

Снижение численности педагогов, увольняющихся из образовательных организаций по причине конфликтов с родителями обучающихся, будет способствовать улучшению функционирования сферы образования. Достичь данного результата можно при условии осуществления достаточной комплексной профессиональной подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся, соответствующей современным общественным требованиям, организованной в период их обучения в вузе.

Ввиду этого, для осуществления подготовки студентов педагогических специальностей к рассматриваемому виду взаимодействия в дальнейшей профессиональной деятельности необходимо исследовать факторы и изменения, оказывающие на данный процесс непосредственное влияние.

Теоретические основы исследования. Для раскрытия исследуемой темы рассмотрим два ключевых аспекта: особенности взаимодействия педагога с современными родителями, а также проблематику и тенденции формирования готовности студентов педагогических направлений подготовки к взаимодействию с родителями (законными представителями) обучающихся в будущей профессиональной деятельности. Отметим, что под термином «родители» нами подразумеваются как сами родители, так и законные представители обучающихся, так как в соответствии со статьёй 44 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» оба данных социальных сообщества имеют равные права, обязанности и ответственность в рамках образовательного процесса.

Проанализировав работы учёных, исследующих понятие «взаимодействие», таких как Л. В. Байбородова, М. И. Рожков, В. Н. Сагатовский, В. А. Ядов, Л. А. Витвицкая, под взаимодействием педагога с родителями обучающегося мы понимаем процесс непосредственного или опосредованного воздействия педагога и родителей друг на друга, реализующийся в интересах третьего лица – обучающегося.

Бесспорно, на эффективную организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса большое влияние оказывают социально-экономические условия, в которых оно осуществляется.

Как отмечают Р. М. Шерайзина, И. А. Доница, А. В. Румянцева, С. Д. Зиновьева, В. В. Афонина, К. А. Романова, «качество образования в образовательной организации напрямую зависит от того, насколько предоставляемые образовательные услуги соответствуют образовательным потребностям детей и родителей» [5, с. 44]. Поэтому организация педагогом взаимодействия с родителями обучающихся с учётом их потребностей будет способствовать не только приобретению взаимного положительного опыта, но и повышению качества образования обучающихся.

Полагаем, что взаимодействие педагога с родителями обучающихся в первую очередь предполагает принятие сторонами ряда принципов, то есть исходных базовых положений его осуществления. Общность принципов взаимодействия позволяют родителям и педагогам сформировать единую точку зрения на правила организации образовательного процесса, а так-

же выполняет регулятивную функцию во взаимоотношениях между сторонами.

Принципам взаимодействия педагога с родителями обучающихся были посвящены работы многих авторов. Так, И. А. Кириллина и И. В. Захарова изучали принципы открытости, целостности, системности, поддержки, добровольности сотрудничества, опережающего взаимодействия, взаимответственности, конфиденциальности [6]; О. Б. Пирожкова, Ю. В. Рыбникова, Л. В. Адаменко – принципы позитивного безоценочного принятия, индивидуализация выстраиваемых отношений) [7]; Л. В. Байбородова – принципы совместного творчества педагогов, детей и их родителей, гуманизма, принятия и толерантности, интеграции и дифференциации целей, задач и действий педагогов и родителей [8].

Выделим принципы, являющиеся, на наш взгляд, основополагающими в процессе взаимодействия педагога и родителя.

Принцип сотрудничества. Рассматривая понятие «сотрудничество», К. В. Кузнецова приходит к выводу о том, что оно характеризуется общностью цели, в результате достижения которой достигается совместная, слаженная и согласованная деятельность [9, с. 353].

Под принципом сотрудничества во взаимодействии педагога с представителями родительского сообщества в нашем исследовании понимается организация данного процесса, основанная на слаженной и согласованной деятельности сторон, направленной на достижение общей цели – гармоничного развития личности обучающегося.

При реализации принципа сотрудничества появляется возможность обеспечения единства воспитательных воздействий на обучающегося, снижения вероятности его внутриличностного конфликта, а также создания атмосферы социального партнёрства между педагогом и родителями.

Принцип взаимного доверия педагога и родителей обучающихся является как базовым для принципа сотрудничества, рассмотренного ранее, так и одновременно преемственным.

В современных социальных и политических реалиях особенно важно отслеживать все источники информации, из которых получают сведения обучающиеся. На педагогов и родителей, помимо донесения информации до ребёнка, возлагаются дополнительные функции: фильтрации и реагирования на полученные детьми данные. Во избежание негативных последствий

распространения недостоверной информации среди обучающихся необходимо осуществлять своевременное двустороннее реагирование на её содержание. Для этого родители и педагоги должны иметь уверенность в порядочности, схожести ценностных ориентаций и социальных установок друг друга, то есть высокий уровень взаимного доверия.

Под доверием можно понимать некую уверенность в высоком уровне моральных социально значимых качеств человека, таких как честность, порядочность, добросовестность. На наш взгляд, осуществление взаимодействия педагога с родителями обучающихся, в случае отсутствия доверия, не представляется возможным или способствует приобретению негативного опыта сторонами.

По мнению Л. Е. Никитиной, доверие является залогом обеспечения эмоциональной безопасности родителей [10, с. 112]. Позиция данного автора нам близка, но отметим, что взаимодействие – процесс, имеющий двустороннюю направленность, в связи с чем доверие должно выступать как фактор, обеспечивающий эмоциональную безопасность не только родителей обучающихся, но и педагогов. В ходе его реализации может быть достигнуто единство ценностных ориентаций сторон, позволяющее достигать высоких результатов воспитательного воздействия на обучающихся.

Принцип единой ответственности. Современный образовательный процесс предполагает практически равномерное временное пребывание обучающихся в образовательной организации и кругу семьи в течение учебного года. Поэтому вклад в воспитание обучающегося должен осуществляться равномерно. Ни педагог, ни родители обучающегося не имеют приоритетную ответственность за результаты воспитательного воздействия на обучающегося друг перед другом. Ответственность в данном случае должна быть единой.

Принцип двустороннего поиска новых форм организации взаимодействия. В условиях высокой трудовой занятости родителей и педагогов, обширного объёма быстро меняющейся информации обмен данными между сторонами может быть затруднён. Снижается скорость их взаимного реагирования на проблемы, возникающие в ходе осуществления воспитательных воздействий на обучающегося. Для достижения своевременных положительных результатов педагогам и родителям необходимо искать дополнительные комфортные формы обмена ин-

формацией, в том числе способы организации взаимодействия при помощи информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, считаем важным обозначить в качестве первой особенности взаимодействия педагога с родителями необходимость реализации данного процесса на основе принципов взаимного доверия, сотрудничества, двустороннего поиска новых форм организации взаимодействия, единой ответственности педагога и родителей.

В качестве второй особенности, с нашей точки зрения, необходимо выделить изменение поколенческой принадлежности современного родителя (с представителей поколения X на Y). Поэтому для выявления особенностей взаимодействия педагога с родителями обучающихся необходимо проанализировать характерологические черты современного родительского общества.

Непрерывная информатизация и цифровизация всех сфер общественной жизни оказывает влияние на каждое поколение, формируя его специфические черты. Обращаясь к «теории поколений» У. Штрауса, Н. Хоува, которые придерживаются мнения о том, что общие социокультурные реалии и исторические события формируют в определённой возрастной группе общие мировоззренческие ориентиры, требуется уточнить особенности поколения, к которому относится поколение современных родителей обучающихся, а именно поколения Y (миллениалов) [11, с. 127].

Поколение Y (поколение миллениалов) включает в себя рождённых в период с 1983 по 2002 год [12, с. 151].

Обратимся к характеристикам данного поколения, предложенным В. В. Радаевым. По его мнению, миллениалы откладывают период взросления, являются представителями «цифрового поколения», то есть более адаптивны к цифровым технологиям, в том числе чаще используют мобильные приложения по сравнению с поколением X, следуют тенденции ведения здорового образа жизни и отказа от вредных привычек, более активно пополняют число «экономических оптимистов». Кроме того, данное поколение имеет тенденцию к снижению доли верующих [13].

Поколение Y отличается склонностью к планированию и реализации высоких карьерных целей. Зачастую достижение карьерных результатов, планируемых поколением миллениалов, предполагает их трудовую занятость не только

в рабочее, но и в нерабочее время, что сказывается как на воспитании детей в целом, так и на взаимодействии с педагогами в рамках образовательного процесса.

Каждое из стремлений данного поколения имеет влияние на их проявление в социальной роли родителя, реализующуюся в том числе при взаимодействии с педагогами.

Исходя из характерных черт поколения Y, можно выделить ряд особенностей взаимодействия педагога с современными родителями (таблица 1).

Осмысление особенностей взаимодействия педагога с современными родителями обуславливает проектирование процесса подготовки студентов педагогических специальностей к данному виду взаимодействия с учётом описанных выше характеристик.

Изучив работы таких исследователей, как В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, А. В. Деревянкина, Е. Н. Коренева, под готовностью студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся будем понимать совокупность накопленных в период обучения в вузе качеств личности, знаний, умений и навыков реализации процесса непосредственного или опосредованного воздействия педагога и родителей (законных представителей) друг на друга, реализующийся в интересах третьего лица – обучающегося.

При этом, формирование готовности студентов педагогических специальностей к рассматриваемому виду взаимодействия претерпевает ряд сложностей, вызванных особенностями их поколенческой принадлежности, поскольку в современном студенчестве также наблюдается смена поколений.

По мнению К. В. Султанова и А. А. Воскресенского, к поколению Z относятся люди, рождённые в период с 2003 года [12, с. 151]. Для более детального анализа затруднений, возникающих в процессе формирования готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся, вызванных сменой поколенческой принадлежности студентов от поколения Y к поколению Z, рассмотрим характерологические черты представителей поколения Z.

По мнению А. В. Сапы, представителям поколения Z свойственно погружение в мультимедийные технологии с раннего детства; вовлечение в цифровую среду, начиная с периода младенчества; быстрое взросление, нацеленность на самообразование; опытность в по-

Таблица 1

Особенности взаимодействия педагогов с родителями обучающихся

Признак поколения У	Влияние признака на проявление социальной роли родителя	Влияние признака на процесс взаимодействия педагога с современными родителями
Активное и регулярное использование цифровых технологий на различных технических устройствах	низкий уровень эмоциональной связи с детьми	появляется необходимость планирования реализации образовательного процесса в контексте формирования тесных эмоциональных привязанностей между детьми и их родителями
	недостаточное количество времени общения с детьми и воспитательных воздействий на них	педагогам необходимо увеличить количество воспитательных мероприятий, предполагающих вовлечение родителей обучающихся и их совместную с детьми деятельность
	приучение детей к техническим средствам с раннего детства	необходимость организации взаимодействия педагогов с родителями обучающихся с целью расширения педагогического потенциала родителей (в том числе формирования навыков использования нетехнических средств обучения и воспитания)
Тенденция к здоровому образу жизни и отказу от вредных привычек	повышение уровня родительской ответственности (как разновидности социальной ответственности) ввиду отказа от деструктивных воздействий на организм, в том числе на его психическое состояние	в процессе взаимодействия повышается уровень требований к образу жизни педагога
Большая доля уверенных в позитивных экономических изменениях	приучение детей к неэкономному образу жизни в связи с положительными позитивными экономическими ожиданиями	взаимодействие педагога с родителями необходимо организовывать с целью профилактики девиантного поведения обучающихся, такого как вандализм, воровство, хулиганство, вызванное неуважительным отношением к представителям иного уровня экономического благополучия
	родитель воспринимается ребёнком как источник материальных благ, в связи с чем становится объектом регулярной детской манипуляции	педагогу необходимо оказывать ситуационное психологическое сопровождение родителей обучающихся в случае возникновения регулярного манипулятивного давления со стороны детей
Снижение доли верующих	развивается умение рассчитывать на свои личные ресурсы в воспитании детей: психологические, материальные, ценностные (внутреннюю опору), а также ресурсы других людей, в том числе педагогов, не ожидая божественного проявления	педагогу необходимо развивать ответственное отношение к родительству, базирующееся на внутренней опоре родителя
	приучение детей к поиску внутренней опоры с раннего детства	педагогу необходимо сформировать представление родителей о допустимом уровне психической и физической нагрузки на обучающихся
Высокие карьерные цели (высокий уровень трудовой занятости)	низкий уровень желания и навыков в организации совместного детско-родительского досуга	педагогу необходимо организовать взаимодействие с родителями обучающихся в контексте повышения мотивационно-ценностных ориентиров на организацию детско-родительского досуга
	осуществление родителями преимущественно формального контроля за образовательным процессом (отслеживание посещаемости, полученных оценок и иных количественных показателей), и, как следствие, приучение детей к достижению формальных показателей и результатов	в случае несистемной потребности родителей в осуществлении неформального контроля образовательного процесса (вне информационных систем, содержащих данные об успеваемости и посещаемости обучающихся), педагогу необходимо взаимодействовать с ними в личное нерабочее время

треблении; индивидуализм; внутр поколенное расслоение с точки зрения ценности знаний, полученных в период обучения в вузе [14].

При проведении исследования обозначенной темы важно рассмотреть влияние каждой представленной характеристики на процесс подготовки студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся, формирующее его проблематику. Исходя из особенностей поколения Z, можно выделить ряд проблем в осуществлении подготовки студентов педагогических специальностей, вызванных их поколенной принадлежностью (таблица 2).

На основе проведённого анализа можно сделать вывод о том, что в процессе формирования готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся необходимо учитывать как современные особенности данного вида взаимодействия, так и специфику подготовки современных студентов в вузе.

Обозначенная специфика обусловлена и тенденциями развития современного образования. К таким тенденциям можно отнести:

- реализацию индивидуальных образовательных потребностей;

- популяризацию неформального и информального образования;

- организацию образовательного процесса с применением мультимедийных цифровых средств;

- геймификацию образовательного процесса и вуалирование учебной информации под развлекательный контент.

Рассмотрим данные тенденции более подробно.

Реализация индивидуальных образовательных потребностей. По мнению Ю. А. Лях и И. А. Дониной, «общество приходит к пониманию того, что истинным результатом образования является не просто получение знаний, а познавательное и личностное развитие учащихся в образовательном процессе» [15, с. 179]. Реализация индивидуальных образовательных потребностей, связанных с приобретением знаний, умений и навыков взаимодействия с родителями обучающихся в дальнейшей профессиональной деятельности, в процессе подготовки студентов педагогических специальностей позволяет не только организовать образовательный процесс с учётом их индивидуальных особенностей, но и сформировать уровень компетенций, искомый

Таблица 2

Проблематика формирования готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся

Особенность поколения Z	Проблема в осуществлении подготовки, вызванная особенностью поколения Z
Раннее погружение в мультимедийные технологии	нецелесообразность применения методик, сопряжённых с читательской активностью
	снижение способностей студентов педагогических специальностей к подробному анализу информации
Раннее погружение в цифровую среду	снижение уровня коммуникативных навыков обучаемых
	снижение уровня мотивационно-ценностных ориентиров студентов педагогических специальностей к человеческой коммуникации
Быстрое взросление	повышенный уровень стресса и переживаний, быстрая утомляемость, тревожность обучаемых
Нацеленность на самообразование	снижение уровня авторитета преподавателей вуза как неединственного источника информации и катализатора познавательной активности студентов педагогических специальностей
	увеличение риска приобретения знаний, базирующихся на недостоверной информации
Опытность в потреблении	попытка применения избирательности в выполнении требований преподавателей вуза
Внутрипоколенное расслоение с точки зрения ценности знаний, полученных в период обучения в вузе	сложность применения коллективных способов обучения
Индивидуализм	снижение уровня организаторских способностей обучаемых ввиду утраты мотивационно-ценностных ориентиров к организации взаимодействия третьих лиц либо с третьими лицами

каждым студентом, исходя из его профессиональных предпочтений и амбиций.

Популяризация неформального и информального образования основывается на стремлении студентов педагогических специальностей расширять спектр получаемых знаний за счёт познавательной активности, не реализовавшейся в рамках формального образования.

По мнению Е. Н. Харлановой, под «неформальным образованием» можно понимать образовательную деятельность, осуществляемую при помощи специалистов, результатом которой выступает освоение субъектом компетенций, не всегда подтверждаемое документом об образовании [16, с. 121].

А. В. Окерешко под информальным образованием понимает индивидуальную деятельность человека как целенаправленную, так и нецеленаправленную, ориентированную на его личностный рост в процессе свободного выбора путей самосовершенствования [17, с. 81].

Современные студенты педагогических специальностей нацелены на приобретение знаний о взаимодействии с родителями обучающихся вне рамок освоения основной образовательной программы. Их познавательная активность проявляется в приобретении соответствующих знаний на различных обучающих курсах, а также в нецеленаправленном получении информации из всевозможных источников. Данная тенденция становится крайне популярна в студенческой среде. Это связано не только с трендом на стремление к личностному росту и саморазвитию будущих педагогов, но и возможностью приобретения профессиональных конкурентных преимуществ ещё в период их обучения в вузе.

Организация образовательного процесса с применением мультимедийных цифровых средств. Современное поколение детей с раннего возраста знакомится с ноутбуком, планшетом, телефоном и другими цифровыми техническими средствами [18, с. 132]. С учётом мультимедийной цифровой активности студентов педагогических направлений подготовки целесообразно организовать образовательный процесс, направленный на формирование их готовности к взаимодействию с родителями обучающихся, основываясь на частичном применении ресурсов цифрового образовательного пространства вуза. При этом необходимо компенсировать утрату некоторой части человеческой коммуникации во избежание снижения уровня коммуникативных навыков будущих педагогов. Восполнение объёма деятельности,

предполагающей развитие коммуникативных навыков, можно осуществить за счёт воспитательной и научно-исследовательской работы, реализуемой со студентами.

Геймификация образовательного процесса и вуалирование учебной информации под развлекательный контент. Ввиду быстрой утомляемости, утраты интереса студентов педагогических направлений подготовки к текстовому виду представления учебного материала, геймификация и вуалирование учебной информации, направленной на формирование их готовности к взаимодействию с родителями обучающихся под развлекательный контент, может иметь ряд преимуществ. К таким преимуществам можно отнести более продолжительную концентрацию внимания обучаемых, повышение уровня их вовлечённости, активности, упрощение процесса усвоения информации.

Материалы и методы эмпирического исследования. В ходе проведения научного анализа обозначенной темы особый интерес представляет выявление мнения преподавателей, осуществляющих подготовку студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся, о влиянии тенденций развития отечественного образования на рассматриваемый подготовительный процесс. В связи с этим в 2023 году было проведено эмпирическое исследование в форме опроса, фокусом внимания которого стало мнение 76 преподавателей педагогического института ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», реализующих учебные дисциплины, составляющие смысловой фундамент формирования готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся, о существующих в данном процессе ключевых тенденциях.

Результаты анкетирования. Исследование показало, что, по мнению профессорско-преподавательского состава института, выявленные тенденции имеют место в процессе формирования изучаемого вида профессиональной готовности студентов педагогических направлений подготовки. Кроме того, респондентами дана противоречивая оценка влияния выделенных тенденций на подготовку студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся.

По мнению опрошенных (76 человек), при формировании готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию с ро-

дителями обучающихся наблюдается тенденция к геймификации, вуалированию учебного материала под развлекательный контент (65,8%), организации образовательного процесса с применением мультимедийных цифровых средств (100%), реализация индивидуальных образовательных потребностей обучаемых (81,6%), популяризации неформального и информального образования (71%).

При этом респонденты выразили разное отношение к существующим тенденциям. Результаты оценивания участниками опроса влияния геймификации, вуалирования учебного материала под развлекательный контент на процесс подготовки студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся отражены на рисунке 1.

Более половины опрошенных (63,1%) считают, что геймификация и вуалирование учебного материала под развлекательный контент оказывают положительное или скорее положительное влияние на процесс подготовки студентов к взаимодействию с родителями обучающихся в будущей профессиональной деятельности. В то же время 36,9% участников опроса отметили, что данная тенденция оказывает негативное влияние как на образовательный процесс в целом, так и на осуществление данного вида профессиональной подготовки студентов педагогических направлений, либо имеет скорее отрицательное воздействие, чем положительное.

Далее в опросе выявлялось отношение респондентов к тенденции популяризации неформального и информального образования. Все участники опроса охарактеризовали данную тенденцию как положительную. Несмотря на это, частью из них (86,9%) была обозначена необходимость фильтрации транслируемой информации со стороны профессорско-преподавательского состава вуза.

При оценке влияния тенденции реализации индивидуальных образовательных потребностей в процессе подготовки студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся, мнения опрошиваемых разделились. Часть из них (65,8%) отметили её негативное воздействие, обосновывая свой ответ нецелесообразностью индивидуализации подготовки на её ранних этапах, связанной с необходимостью формирования равных базовых знаний студентов педагогических специальностей. В то же время 34,2% опрошенных отметили положительное влияние данной тенденции. Мнение этой группы респондентов основывалось на том, что при более внимательной организации реализации индивидуальных образовательных потребностей будущих педагогов в части подготовки к взаимодействию с родителями обучающихся может принести более высокие образовательные результаты.

Выводы. Процесс подготовки студентов педагогических специальностей к взаимодействию



Рис. 1. Мнение респондентов о значимости тенденции к геймификации

с родителями обучающихся претерпевает изменения, вызванные различными социально-экономическими факторами, обусловившими ряд неотъемлемых проблем и прослеживающихся тенденций. Перед вузом стоит важная задача – подготовить педагогов, способных осуществлять взаимодействие с родителями, отвечающее требованиям современного родительского сообщества и государства. Для эффективной реализации данного вида профессиональной подготовки необходимо учитывать совокупность проблем, связанных с особенностями поколений, к которым принадлежат студенты – будущие педагоги и родители обучающихся, а также находить конструктивные, педагогически обоснованные решения этих проблем.

Кроме того, важно своевременно выявлять тенденции развития современного образования и их влияние на организацию процесса форми-

рования готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся. Это позволит вносить рациональные коррективы в организационную и содержательную составляющие процесса формирования готовности студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся.

Результаты проведенного исследования, позволяющие сделать вывод, что современные тенденции в образовании имеют противоречивую оценку со стороны профессорско-преподавательского состава, научного и педагогического сообщества, реализующего данный вид профессиональной подготовки, и требуют создания соответствующих организационно-педагогических условий для формирования готовности студентов педагогических специальностей к эффективному взаимодействию с современными родителями.

Список источников

1. Итоги работы с обращениями граждан в Рособrnаdзоре за 2022 год // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки [Электронный ресурс]. URL: https://obrnadzor.gov.ru/doc_view/79865/ (дата обращения: 11.05.2024).
2. Ежегодный доклад Правительства о реализации государственной политики в сфере образования в 2023 году // Правительство России [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/dep_news/51601/ (дата обращения: 23.05.2024).
3. Ежегодный доклад Правительства о реализации государственной политики в сфере образования в 2021 году // Правительство России [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/news/45648/> (дата обращения: 23.05.2024).
4. Федеральный проект «Современная школа» // Минпросвещения России [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/> (дата обращения: 23.05.2024).
5. Шерайзина Р. М., Донина И. А., Румянцева А. В., и др. Готовность педагогов дошкольного образования к управлению детско-родительскими сообществами в условиях инклюзивной среды / Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы: монография; отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2017. С. 43–51.
6. Кирилина И. А., Захарова И. В. Принципы взаимодействия педагогов и родителей в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения // Эпоха науки. 2023. № 35. С. 131–135.
7. Пирожкова О. Б., Рыбникова Ю. В., Адаменко Л. В. Эффективные принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса / В сб. Перспективные прикладные исследования и инновации. Международная научная конференция. Санкт-Петербург, 25 ноября 2023 года. Санкт-Петербург. 2023. С. 26–29.
8. Байбородова Л. В. Концептуальные идеи развития взаимодействия педагогов и семьи / Социокультурное пространство села как источник трансляции семейных традиций. Материалы межрегион. научно-практ. конференции. Саранск. 2020. С. 2.
9. Кузнецова К. В. Богословско-педагогическое осмысление понятия «сотрудничество» // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2019. № 4. С. 352–358.
10. Никитина Е. Л. Педагогические принципы взаимодействия семьи и школы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 36. С. 110–114.

11. Дзахова Л. Х. Современная концепция «эстафеты поколений» в элитологическом измерении // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2017. № 2. С. 126–131.
12. Султанов К. В., Воскресенский А. А. Особенности и проблемы поколения Y в образовательном пространстве современной России // Общество. Среда. Развитие. 2015. № 3 (36). С. 150–153.
13. Радаев В. В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования. 2018. № 3(407). С. 15–33.
14. Сапа А. В. Поколение Z - поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 24–30.
15. Лях Ю., Донина И. А. Современные подходы к определению ролей учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 179–183.
16. Харланова Е. М. Соотношения понятий “Формальное”, “Неформальное” и дополнительное образование // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 7. С. 118–123.
17. Окерешко А. В. Формальное, неформальное и информальное образование: анализ отечественного и зарубежного опыта // Непрерывное образование. 2017. № 2(20). С. 80–84.
18. Донина Е. Е., Борисова О. Д., Конева В. В. Об эффективности использования цифровых технологий при изучении иностранных языков / Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы X Междун. конференции аспирантов и молодых ученых. Витебск, 2023. С. 132–134.

References

1. *Results of work with citizens' appeals in Rosobrnadzor for 2022*. Federal Service for Supervision of Education and Science. Available at: https://obrnadzor.gov.ru/doc_view/79865/ (Accessed: 11 May 2024). (In Russ.)
2. *Annual report of the Government on the realization of state policy in the field of education in 2023*. Government of Russia. Available at: http://government.ru/dep_news/51601/ (Accessed: 23 May 2024). (In Russ.)
3. *Annual report of the Government on the realization of state policy in the field of education in 2021*. Government of Russia. Available at: <http://government.ru/news/45648/> (Accessed: 23 May 2024). (In Russ.)
4. *Federal project «Modern school» (2024)*. Ministry of Education of Russia. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/> (Accessed: 23 may 2024). (In Russ.)
5. Sherayzina, R. M. Donina, I. A., Rumyantseva, A. V., et al (2017) Readiness of preschool teachers to manage child-parent communities in an inclusive environment. In: Nagornova, A. Yu. *Psychological and pedagogical support for children of special care: monograph*. Ulyanovsk: Zebra Publishing House, pp. 43–51. (In Russ.)
6. Kirilina, I. A., Zakharova, I. V. (2023) Principles of interaction between teachers and parents in the educational process of preschool educational institution. *Epoch of Science*, no. 35, pp. 131–135. (In Russ.)
7. Pirozhkova, O. B., Rybnikova, Y. V., Adamenko, L. V. (2023) Effective principles of interaction between the subjects of the educational process. In: *Prospective Applied Research and Innovation. International Scientific Conference*. St. Petersburg, pp. 26–29. (In Russ.)
8. Baiborodova, L. V. (2020) Conceptual ideas of the development of interaction between teachers and family. In: *Socio-cultural space of the village as a source of family traditions translation. Materials of interregional scientific-practical conference*. Saransk, p. 2. (In Russ.)
9. Kuznetsova, K. V. (2019) Theological and pedagogical analysis of the concept «cooperation». *Bulletin of the Russian Christian Humanitarian Academy*, no. 4, pp. 352–358. (In Russ.)
10. Nikitina, E. L. (2014) Pedagogical principles of interaction between families and schools. *Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology*, no. 36, pp. 110–114. (In Russ.)

11. Dzachova, L. H. (2017) The modern concept of «relay race of generations» in elitologicheskoy dimension. *State and Municipal Management. Scientific Notes by SKAGGS*, no. 2, pp. 126–131. (In Russ.)
12. Sultanov, K. V., Voskresensky, A. A. (2015) Features and problems of generation Y in the educational space of modern Russia. *Society. Environment. Development*, no. 3, pp. 150–153. (In Russ.)
13. Radaev, V. V. (2018) Millennials compared to previous generations: empirical analysis. *Sociological Research*, no. 3(407), pp. 15–33. (In Russ.)
14. Sapa, A. V. (2014) Generation Z – the generation of the era of the Federal State Educational Standard. *Innovative Projects and Programs in Education*, no. 2, pp. 24–30. (In Russ.)
15. Lyakh, Y. A., Donina, I. A. (2019) Modern approaches to the definition of teacher's roles. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 62-1, pp. 179–183. (In Russ.)
16. Kharlanova, E. M. (2016) Correlation of the concepts of «formal», «informal» and additional education. *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 7, pp. 118–123. (In Russ.)
17. Okereshko, A. V. (2017) Formal, non-formal and informal education: analysis of domestic and foreign experience. *Continuing Education*, no. 2(20), pp. 80–84. (In Russ.)
18. Donina, E. E., Borisova, O. D., Koneva V. V. (2023) On the effectiveness of using digital technologies when learning foreign languages. In: *Youth of the XXI century: education, science, innovations. Proceedings of the X International Conference of Graduate Students and Young Scientists*. Vitebsk, pp. 132–134. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.06.2024; одобрена после рецензирования 22.07.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 18.06.2024; approved after reviewing on 22.07.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторе:

Донина Екатерина Евгеньевна

Аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры технологического и художественного образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород

Information about the author:

Donina Ekaterina Evgenievna

Postgraduate student of the Department of Pedagogy, assistant of the Department of Technological and Art Education, Yaroslavl-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod



ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

Научная статья
УДК 37.015.3
doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-92-100

ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Елена Сергеевна Слюсарева^{1✉}, Наталья Николаевна Мизина²

^{1,2} Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, Россия

^{1✉} slusareva2005@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6262-3439>

² mizinat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0947-3547>

Аннотация. В педагогических исследованиях убедительно доказана ведущая роль педагога в обеспечении психологической безопасности образовательной среды, в том числе и инклюзивной. В статье рассмотрен феномен эмоционального выгорания педагогов, включённых в реализацию инклюзивной образовательной практики. Теоретически обоснованы и эмпирически исследованы внутренние (психологические) факторы, влияющие на возникновение синдрома эмоционального выгорания педагогов инклюзивного образования. Эмпирическое исследование выполнено на репрезентативной выборке (54 педагога, реализующих инклюзивное образование) с помощью комплекса валидных методик. Построена факторная модель синдрома эмоционального выгорания педагогов инклюзивного образования. Результаты эмпирического исследования позволили выявить три группы факторов возникновения и предупреждения синдрома эмоционального выгорания педагогов инклюзивного образования. Предложены направления психологической профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов, включённых в систему инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая безопасность, педагог, синдром эмоционального выгорания, профилактика.

Для цитирования: Слюсарева Е. С., Мизина Н. Н. Профилактика синдрома эмоционального выгорания как ресурс психологической безопасности инклюзивной образовательной среды // Человек и образование. 2024. № 3. С. 92–100. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-92-100>

Original article

PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME AS A RESOURCE OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Elena S. Slusareva^{1✉}, *Natalia N. Mizina*²

^{1,2} Stavropol State Pedagogic Institute, Stavropol, Russia

^{1✉} slusareva2005@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6262-3439>

² mizinat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0947-3547>

Abstract. Pedagogical research has convincingly proved the leading role of the teacher in ensuring the psychological safety of the educational environment, including the inclusive one. The article examines the phenomenon of emotional burnout of teachers involved in the implementation of inclusive educational practice. The internal (psychological) factors influencing the occurrence of emotional burnout syndrome among teachers of inclusive education are theoretically substantiated and empirically investigated. The empirical study was carried out on a representative sample (54 teachers implementing inclusive education) using a set of valid methods. A factorial model of the burnout syndrome of teachers of inclusive education is constructed. The results of the empirical study revealed three groups of factors for the occurrence and prevention of burnout syndrome among teachers of inclusive education. The directions of psychological prevention of the syndrome of emotional burnout of teachers included in the system of inclusive education are proposed.

Keywords: inclusive education, psychological safety, teacher, burnout syndrome, prevention.

For citation: Slusareva E. S., Mizina N. N. Prevention of emotional burnout syndrome as a resource of psychological security of inclusive educational environment // *Man and Education*. 2024; (3): 92–100 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-92-100>

Введение. Широкое распространение инклюзивного образования ставит перед педагогическим сообществом задачу создания в общеобразовательных организациях инклюзивной образовательной среды, обязательным условием которой является психологическая безопасность, выступающая в единстве и непосредственной взаимосвязи с психологической безопасностью её субъектов – речь идёт о психологической безопасности личности (педагога, обучающихся, их родителей).

В целом ряде работ педагогов и психологов, исследующих психолого-педагогические условия эффективности реализации инклюзивного подхода в образовании, подчёркивается особая роль педагога, который является одним из субъектов инклюзивной образовательной среды, её «золотым сечением» (С. В. Алехина, С. А. Калашникова и др.) [1; 2; 3].

Исследованиями О. О. Андронниковой, П. И. Беляевой, Е. С. Слюсаревой и др. доказано, что именно педагог является гарантом

психологического благополучия обучающихся, особенно есть речь идёт о детях младшего школьного возраста. Рассматривая угрозы психологической безопасности образовательной среды, отдельной группой выделяются психические состояния, представляющие риски психологической безопасности педагога, структурированные в синдром эмоционального выгорания. К таким состояниям относят фрустрацию, тревожность, агрессивность, ригидность, психологические барьеры: эмоциональные, коммуникативные и др.

Инклюзивная образовательная среда становится психологически безопасной тогда, когда педагог сам психологически здоров, устойчив к развитию негативных профессионально обусловленных состояний, которые могут привести к синдрому эмоционального выгорания за счёт высокой эмоциогенности, заложенной в самой природе учительского труда.

Обзор литературы по теме исследования. В научной литературе по рассматриваемой про-

блеме широко представлены исследования, которые касаются различных вопросов профессиональной подготовки педагогов-дефектологов и специальных психологов (Д. И. Азбукин, В. М. Бонч-Бруевич, О. Е. Грибова, Л. В. Занков, В. П. Кащенко, Н. Н. Малофеев, В. И. Селиверстов, Д. С. Шилов и др.).

Большая часть современных исследований направлена на исследование проблем формирования профессиональной готовности в системе профессиональной подготовки и переподготовки педагога, работающего в сложной, многофункциональной инклюзивной образовательной среде. Рассматриваются такие системные образования как профессиональная готовность, инклюзивная компетентность, инклюзивная готовность будущих педагогов (И. Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк и др.). Намного меньше исследований посвящено психологической готовности педагогов, и лишь единично представлены исследования, направленные на изучение готовности педагогов, которые имеют стаж педагогической деятельности и перед которыми возникают задачи реализации инклюзивной образовательной практики (И. В. Возняк).

Согласно И. В. Комаревцевой, сегодня в системе инклюзивного и специального образования наблюдается нехватка исследований, направленных на выявление психологических факторов развития синдрома эмоционального выгорания у специалистов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, и, как следствие, технологий, направленных на предупреждение возникновения данного психологического феномена [4].

Необходимо отметить, что представленные в современной науке исследования не затрагивают личностные характеристики педагога, трудности, которые возникают у него на пути личностного и профессионального развития в процессе погружения в инклюзивную культуру и практику. В частности, наблюдается дефицит исследований, посвящённых психологическим факторам профессионального становления и развития таких педагогов; проблеме преодоления отрицательного влияния профессии на личность педагога в системе инклюзивного образования; профилактике синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы инклюзивного образования; рискам психологической безопасности педагога.

Рассматривая синдром эмоционального выгорания педагога, реализующего инклюзивную образовательную практику, считаем необходи-

мым опираться на принцип единства аффекта и интеллекта (С. Л. Рубинштейн [5]), предполагающий, что данный сложный психологический феномен не может рассматриваться вне контекста влияния эмоциональной сферы личности на условия и характер протекания педагогической деятельности. При этом вслед за Л. М. Митиной акцентируем внимание на стрессогенность и напряжённость учительского труда [6].

Анализ исследований (В. В. Бойко, Е. В. Евмененко, Т. В. Форманюк и др.) показал, что основным определением синдрома эмоционального выгорания, наряду с дефинициями «эмоциональное сгорание», «синдром эмоционального перегорания», «психическое, или же, профессиональное выгорание», является понятие «состояние психофизического истощения» [7; 8; 9]. Это состояние проявляется на физиологическом (симптомы физического истощения), аффективно-когнитивном (эмоциональное истощение, связанное с отсутствием эмоциональных ресурсов личности) и поведенческом (симптомы сниженной динамики и продуктивности профессиональной деятельности) уровнях.

На основе анализа работ А. Г. Ряписовой и М. И. Молодецкой выделено две группы факторов, вызывающих возникновение синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы инклюзивного образования [10]:

1) внешние, связанные со спецификой профессиональной деятельности (стаж деятельности; увеличение в общеобразовательных организациях числа обучающихся, имеющих осложнённую структуру нарушения, тяжёлые нарушения в развитии), и организационными условиями труда (перегруженность педагога, низкая оплата труда и т. п.);

2) внутренние – личностные характеристики, проявляющиеся в уровне сформированности профессионально-личностных качеств педагогов, а также в наличии психологических рисков, связанных с низким уровнем сформированности субъектных ресурсов педагога: эмпатии, профессиональной толерантности, эмоциональной устойчивости, способности распознавать и преодолевать психологические барьеры взаимодействия.

В данной работе акцент сделан на внутренних (психологических) факторах возникновения синдрома эмоционального выгорания: психических состояниях педагога (ригидность, тревожность, фрустрация, агрессивность), психологических барьерах (психолого-познавательных, эмоциональных, коммуникативных), а также

субъектных ресурсах педагога, способствующих профилактике возникновения синдрома эмоционального выгорания и обеспечивающих в целом психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды.

В соответствии с выделенными критериями был систематизирован диагностический комплекс, в который вошли следующие методики: «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк), «Эмоциональные барьеры в общении» (В. В. Бойко), авторский опросник «Психологические барьеры педагогов в процессе взаимодействия в инклюзивной образовательной среде» (Е. С. Слюсарева).

Диагностика субъектных ресурсов педагога осуществлялась при помощи «Карты готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию для педагогов» (О. С. Кузьмина), «Методики диагностики профессиональной педагогической толерантности» (Ю. А. Макаров), «Методики диагностики уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко).

Методы. В исследовании использовался метод опроса. Результаты обрабатывались с помощью методов математической статистики: на основе построенных корреляционных матриц был осуществлен факторный анализ.

Факторная модель синдрома эмоционального выгорания у педагогов инклюзивного образования. С целью выявления детерминант, обуславливающих возникновение синдрома эмоционального выгорания, был проведён факторный анализ и представлена факторная мо-

дель синдрома эмоционального выгорания у педагогов инклюзивного образования (рисунок 1).

В выборку вошли 54 педагога, имеющих стаж реализации инклюзивной образовательной практики.

При анализе полученных данных следует обратить внимание на факторные нагрузки (распределяются в диапазоне от -1 до 1), представляющие собой стандартизированные весовые коэффициенты для каждой переменной. Чем выше по модулю значение факторной нагрузки данной переменной для интерпретируемого фактора, тем в большей степени эта переменная связана с найденным фактором.

Первый фактор, условно названный «психические состояния синдрома эмоционального выгорания», включает следующие варианты, получившие наиболее высокие значения: фрустрацию (0,811), ригидность (0,781), тревожность (0,723) и эмоциональные барьеры в общении (0,603). Высокие факторные нагрузки данных переменных позволяют утверждать, что эти состояния являются внутренними (психологическими) факторами, под влиянием которых может возникать и разворачиваться в пространственно-временном континууме синдром эмоционального выгорания. При этом субъектным ресурсом, способствующим профилактике эмоционального выгорания (-0,763), выступает профессиональная толерантность педагога, оптимальный уровень развития которой приводит к предупреждению его эмоционального истощения.

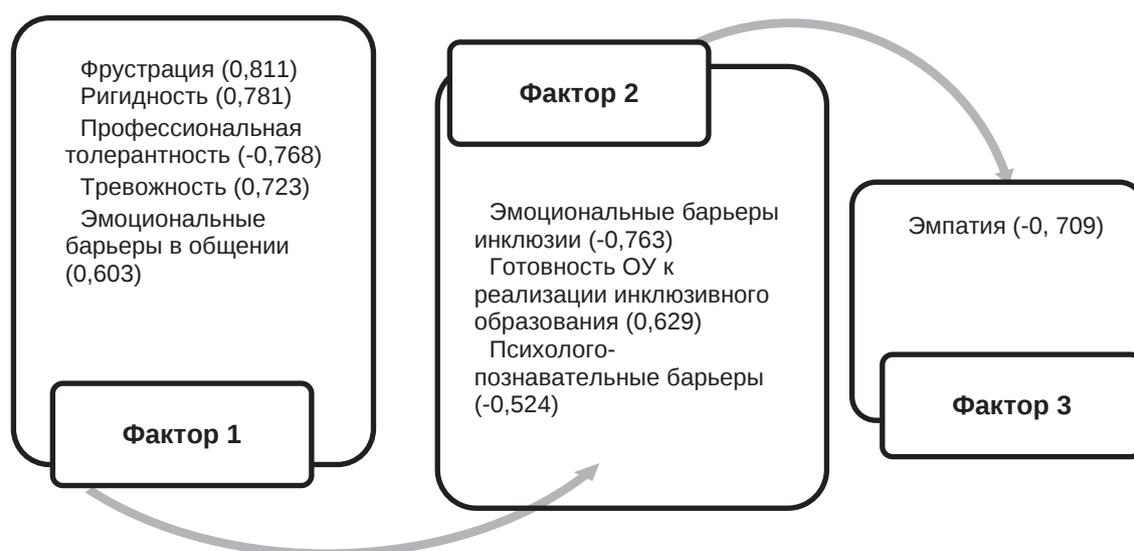


Рис. 1. Факторная модель синдрома эмоционального выгорания у педагогов инклюзивного образования

Исследование профессиональной толерантности педагогов показало, что если данное профессионально важное качество личности сформировано на очень высоком уровне, то это приводит к интолерантности и преждевременному эмоциональному выгоранию. Анализ взаимосвязей показывает наличие отрицательных корреляций между профессиональной толерантностью и неблагоприятными психическими состояниями педагога, что говорит о том, что чем выше уровень фрустрации, ригидности, тревожности, эмоциональных барьеров в общении, тем ниже уровень профессиональной толерантности. Полученные данные актуализируют разработку психогаммы как составной части профессиограммы педагога инклюзивного образования [11].

Второй фактор – «психологические барьеры реализации инклюзивного образования» объединил две группы барьеров:

– психолого-познавательные барьеры ($-0,524$), связанные, с одной стороны, с недостаточностью знаний и практических умений реализации инклюзивной образовательной практики, а с другой стороны – с трудностью их переноса в практику взаимодействия с детьми, имеющими разные образовательные возможности;

– эмоциональные барьеры ($-0,763$), напрямую связанные с переживаемыми педагогом состояниями, что влечёт за собой такие проявления как барьер неверия в свои силы, барьер психической напряжённости и др. Длительное переживание педагогом данных состояний также может выступать фактором возникновения синдрома эмоционального выгорания.

Профилактикой возникновения синдрома эмоционального выгорания, по оценкам педагогов, выступает готовность образовательного учреждения к реализации инклюзивного образования ($0,629$). В первую очередь, педагоги отметили необходимость обеспечения в образовательных организациях, реализующих инклюзивное образование, благоприятного психологического климата, комфортной и психологически безопасной атмосферы взаимодействия между педагогом и учащимися, педагогом и родителями.

В третий фактор вошла одна переменная – эмпатия ($-0,709$), что свидетельствует о том, что оптимальный уровень эмпатии педагога также является ресурсом предупреждения возникновения синдрома эмоционального выгорания, который напрямую связан с таким показателем психологической безопасности педагога как защищённость от психологического насилия в инклюзивной образовательной среде.

Профилактика синдрома эмоционального выгорания педагогов инклюзивного образования. Полученные результаты обуславливают необходимость разработки технологий превенции, среди которых предпочтительными являются технологии психологической профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов, включённых в систему инклюзивного образования.

По мнению В. Н. Феофанова, психологическая коррекционно-профилактическая подготовка выступает фактором предупреждения негативного влияния профессии и способствует сохранению психологического здоровья педагогов в инклюзивной образовательной среде [12].

Схожую точку зрения высказывает Л. С. Алексеева, понимая под психологической профилактикой эмоционального выгорания педагогов инклюзивного образовательного учреждения определённую совокупность психологических приёмов и способов, нейтрализующих влияние потенциально опасных факторов на физическое и психическое здоровье педагога, при этом автор выделяет первичную, вторичную и третичную психологическую профилактику [13].

Так, приобретение педагогами новых знаний и навыков, направленных на противостояние воздействию негативных факторов и сохранение психического здоровья педагога, составляет содержание первичной профилактики. Вторичная профилактика становится необходимой тогда, когда начинают формироваться симптомы эмоционального выгорания, то есть в ситуации, когда проблема уже возникла и важно не допустить, чтобы она полностью деформировала личность педагога. Третичная профилактика связана с исправлением профессиональной деформации личности педагога. По мнению П. Сидорова, во время проведения третичной профилактики профилактические и лечебные меры при синдроме эмоционального выгорания похожи [14].

Основным содержанием всех профилактических мероприятий выступает снижение влияния стрессового фактора, возникающего в профессиональной деятельности [15]. Для этого предлагаются мероприятия, направленные на снятие психического напряжения, возникающего в процессе взаимодействия с субъектами инклюзивной образовательной среды, поиск и поддержка мотивационных профессиональных стимулов, выработка системы поощрений, направленных на определение баланса между затраченными педагогом ресурсами и вознаграждением и т. п.

Профилактике возникновения и развития симптомов синдрома эмоционального выгорания способствует работа на трёх уровнях:

1) организационном, направленном на оптимизацию условий труда педагога (организация оптимальных «жизненных пространств», наличие структурированной и упорядоченной предметно-развивающей среды, психодидактических материалов, позволяющих осуществлять обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и с типичным развитием и т. д.);

2) межличностном, в основе которого лежит характер взаимодействий (от предсубъектного к субъект-субъектному взаимодействию, в котором разворачивается «экзистенциальная коммуникация» (М. Бубер), диалог как единственно верная стратегия позитивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде);

3) индивидуальный уровень, включающий работу с личностными реакциями, стратегиями защиты в общении и т. д. Способность педагога ориентироваться в интраиндивидуальном пространстве, сформированность способов управления им, совершенствование и развитие своего личностного и профессионального сознания составляет содержание внутренней психологической компетентности, что, в свою очередь, способствует предупреждению возникновения эмоционального выгорания специалиста.

М. А. Воробьева в своём исследовании рассматривает психолого-педагогические условия, направленные на предупреждение и преодоление синдрома эмоционального выгорания педагогами инклюзивного образования, которые структурированы в психологическую программу, состоящую из ряда блоков [16]:

– теоретического (представлен системой знаний о симптоматике синдрома эмоционального выгорания, стратегиях его распознавания и преодоления),

– практического (в содержание блока включены как традиционные методы обучения – семинары, диалоги, круглые столы, – так и интерактивные: мозговой штурм, тренинговые формы работы и др.)

– технологического, в основе которого – технологии преодоления.

Е. А. Бородаенко подчёркивает важность развития эмоционального интеллекта как профилактического ресурса, который значительно снизил бы риск формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов инклюзивного образования [17]. Развитый эмоциональный интеллект позволяет человеку эффективнее управ-

лять собственными чувствами, воспринимать эмоции других людей, легче переживать длительное воздействие стрессогенных факторов.

Педагоги инклюзивного образования постоянно испытывают значительную эмоциональную нагрузку. В подобной ситуации профессиональной деятельности развитый эмоциональный интеллект позволяет им понизить вероятность развития таких симптомов эмоционального выгорания, как депрессия, негативное психоэмоциональное состояние (раздражительность и т. п.). Развитый эмоциональный интеллект способствует адаптации педагогов и гармоничному взаимодействию с коллегами и обучающимися. Любая программа психологической профилактики эмоционального выгорания педагогов инклюзивного образования должна включать в себя психологический тренинг развития эмоционального интеллекта как важнейшего личностного ресурса педагога.

Не менее полезными в ходе профилактики эмоционального выгорания педагогов инклюзивного образования являются тренинги, направленные на овладение техниками релаксации и медитации [18]. Они могут способствовать выработке у педагогов навыков саморегуляции, профилактике эмоционального истощения.

Отметим, что мероприятия по профилактике эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо проводить с самого начала их профессиональной карьеры, о чём свидетельствует исследование И. В. Комаревцевой [4]. С самого начала профессиональной деятельности нужно информировать педагогов о симптомах эмоционального выгорания, его признаках и стратегиях противостояния. Педагогам следует познакомиться с технологиями сохранения своей личностной целостности, физического и психического здоровья.

Заключение. Синдром эмоционального выгорания является сложным психическим состоянием, проявления которого системно отражены во всех сферах психической деятельности педагога: физической, аффективно-когнитивной и поведенческой. К возникновению синдрома эмоционального выгорания приводят внешние и внутренние факторы, которые связаны с субъектными ресурсами педагога. Они оказывают прямое воздействие на психологическое благополучие педагога и психологическую безопасность как педагога, так и обучающихся в инклюзивной образовательной среде. Проведённое эмпирическое исследование позволило выделить три фак-

тора возникновения синдрома эмоционального выгорания: «психические состояния синдрома эмоционального выгорания», «психологические барьеры реализации инклюзивного обра-

зования», «эмпатия». Целесообразно, чтобы при разработке и реализации программ психологической профилактики данного синдрома они находились в центре внимания специалистов.

Список источников

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие / Педагогический университет: «Первое сентября», 2013. 33 с.
2. Калашникова С. А. Психолого–педагогические аспекты проектирования инклюзивной образовательной среды // Образование и воспитание. 2015. № 3 (03). С. 26–29.
3. Мухлаева Т. В. Инклюзия как ключевой компонент в управлении качеством современного образования: приоритеты родителей // Человек и образование. № 1. 2022. С. 100–110.
4. Комаревцева И. В. Психологические особенности профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2014. 26 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва: Питер, 2012. 705 с.
6. Митина Л. М. Эмоциональная устойчивость учителя: психологическое содержание, генезис, динамика. Школа здоровья. 1995. Т. 2. № 1. С. 25–43.
7. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 100 с.
8. Антропологический подход в профилактике психосоматических расстройств: учебно-методическое пособие / Е. С. Слюсарева, Е. В. Евмененко, Е. Л. Тинькова. Ставрополь: Ставропольский ГПИ, 2011. 156 с.
9. Форманюк Т. В. Синдром профессионального выгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
10. Ряписова А. Г., Молодецкая М. И. Исследование эмоционального выгорания педагогов в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивной практики // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 2 (54). С. 105–111.
11. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. М., 1982. 19 с.
12. Феофанов В. Н. Психическое выгорание специальных педагогов и его влияние на психологическое благополучие учащихся с отклонениями в развитии: дис. ... канд. психолог. наук. Нижний Новгород, 2009. 236 с.
13. Содержание и организация деятельности центров психолого-педагогической помощи населению / Под ред. Л. С. Алексеевой. М.: НИИ семьи, 1997. 272 с.
14. Сидоров П. Синдром эмоционального выгорания // Медицинская газета. № 43. 2005.
15. Роберте Г. А. Профилактика выгорания // Вопросы общей психиатрии. Вып. 1. 1998. С. 39–46.
16. Воробьева М. А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 23 с.
17. Бородаенко Е. А. Роль эмоционального интеллекта в профилактике синдрома эмоционального выгорания в педагогической деятельности // Научный поиск. 2012. № 25. С. 8–12.
18. Рабаданова З. Р. Профилактика эмоционального выгорания педагогов / Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. № 1(1). Новосибирск: СибАК, 2017. С. 48–52.

References

1. Alekhina, S. V. (2013) *Inclusive education: history and modernity: educational and methodological manual*. Pedagogical University: «First of September». (In Russ.)
2. Kalashnikova, S. A. (2015) Psychological and pedagogical aspects of designing an inclusive educational environment. *Education and Upbringing*, no. 3(03), pp. 26–29. (In Russ.)
3. Mukhlaeva, T. V. (2022) Inclusion as a key component in managing the quality of modern education: parents' priorities. *Man and Education*, no. 1, pp. 100–110. (In Russ.)
4. Komarevtseva, I. V. (2014) *Psychological features of the prevention of emotional burnout syndrome in teachers of the special education system*. Abstract of Ph.D. thesis, University of Rostov-on-Don. (In Russ.)
5. Rubinstein, S. L. (2012) *Basics of general psychology*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.)
6. Mitina, L. M. (1995) Emotional stability of the teacher: psychological content, genesis, dynamics. *School of Health*, no. 1, pp. 25–43. (In Russ.)
7. Boyko, V. V. (1999) «Emotional burnout» syndrome in professional communication. St. Petersburg: Peter. (In Russ.)
8. Slusareva, E. S., Yevmenenko, E. V. and Tinkova, E. L. (2011) *Anthropological approach in the prevention of psychosomatic disorders: educational and methodological manual*. Stavropol: Stavropol GPI. (In Russ.)
9. Formanyuk, T. V. (1994) The syndrome of professional burnout as an indicator of professional maladaptation of the teacher. *Psychology Questions*, no. 6, pp. 57–64. (In Russ.)
10. Ryapisova, A. G. and Molodetskaya, M. I. (2019) Study of the emotional burnout of teachers in a preschool educational organization in an inclusive practice. *Journal of Pedagogical Innovation*, no. 2(54), pp. 105–111. (In Russ.)
11. Slustenin, V. A. (eds.) (1982) *Teacher training in higher vocational education*. Moscow. (In Russ.)
12. Feofanov, V. N. (2009) *Mental burnout of special teachers and its impact on the psychological well-being of students with developmental disabilities*. Ph.D. thesis, University of Nizhny Novgorod. (In Russ.)
13. Alekseeva, L. S. (eds.) (1997) *Content and organization of activities of centers of psychological and pedagogical assistance to the population*. Moscow: Family Research Institute. (In Russ.)
14. Sidorov, P. (2005) Syndrome of emotional burnout. *Medical Newspaper*, no. 43. (In Russ.)
15. Roberts, G. A. (1998) Prevention of burnout. *Review of Modern Psychiatry*, no. 1, pp. 39–46. (In Russ.)
16. Vorobyova, M. A. (2008) *Psychological and pedagogical conditions for overcoming the emotional burnout syndrome by the teacher*. Abstract of Ph.D. thesis, University of Yekaterinburg. (In Russ.)
17. Borodaenko, E. A. (2012) The role of emotional intelligence in the prevention of emotional burnout syndrome in pedagogical activity. *Scientific Search*, no. 25, pp. 8–12. (In Russ.)
18. Rabadanova, Z. R. (2017) Prevention of emotional burnout of teachers. *Modern Psychology and Pedagogy: Problems and Solutions*, no. 1(1), pp. 48–52. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.07.2024; одобрена после рецензирования 26.07.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 19.06.2024; approved after reviewing on 26.07.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Слюсарева Елена Сергеевна

Кандидат психологических наук, доцент, кафедра коррекционной психологии и психофизиологии, Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь

Мизина Наталья Николаевна

Кандидат психологических наук, доцент, кафедра коррекционной психологии и психофизиологии, Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь

Information about the authors:

Slusareva Elena Sergeevna

Candidate of psychological sciences, Associate prof., Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

Mizina Natalia Nikolaevna

Candidate of psychological sciences, Associate prof., Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.03; 374.1; 378.046.4

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-101-108

ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОГО МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Галина Викторовна Третьякова^{1✉}, Екатерина Андреевна Бацурина²

^{1,2} Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

✉ gvtretyakova@fa.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0367-8995>

² kate06092003@yandex.ru, <https://orcid.org/0004-0013-0474-7421>

Аннотация. Межэтническое общение – сложный процесс, на который влияет множество различных факторов. В данной статье исследуются ключевые детерминанты, определяющие динамику межэтнического общения студентов. Такие факторы, как культурная осведомлённость, языковые барьеры, невербальные сигналы, стереотипы и предрассудки, существенно влияют на эффективность межнационального общения. Понимание и учёт этих факторов необходимы для успешного межэтнического общения, содействия взаимопониманию, уважению и сотрудничеству между студентами – представителями различных этносов. В статье рассмотрены различные методы, которые помогают создать благоприятную среду для межэтнического общения. В результате проведённого исследования выявлено, что при наличии уважительного отношения к другой культуре и желания понимать её особенности можно создать благоприятную среду для взаимодействия и достижения общих целей.

Ключевые слова: культурная осведомлённость, культурные различия, межкультурное взаимодействие, межэтническая напряжённость, межэтническое общение, невербальное общение, разрешение конфликтов, стереотипы, языковые барьеры.

Для цитирования: Третьякова Г. В., Бацурина Е. А. Определяющие факторы успешного межэтнического общения студентов // Человек и образование. 2024. № 3. С. 101–108. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-101-108>

Original article

FACTORS DETERMINING THE PROCESS OF STUDENTS' SUCCESSFUL INTERETHNIC COMMUNICATION

Galina V. Tretyakova^{1✉}, Ekaterina A. Batsurina²

^{1,2} Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

✉ gvtretyakova@fa.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0367-8995>

² kate06092003@yandex.ru, <https://orcid.org/0004-0013-0474-7421>

Abstract. Interethnic communication is a complex process influenced by many different factors. This article examines the key determinants that define the dynamics of interethnic communication between students. Factors such as cultural awareness, language barriers, non-verbal signals, stereotypes and prejudices significantly affect the effectiveness of their interethnic communication. Understanding and taking into account these factors is necessary for successful interethnic communication, promoting mutual understanding, respect and cooperation between students from different ethnic groups. The article discusses various methods that help create a favorable environment for interethnic communication. As a result of the conduct-

ed research, it was revealed that a respectful attitude towards another culture and a desire to understand its peculiarities promotes creating a favorable environment for interaction and achieving common goals.

Keywords: cultural awareness, cultural differences, intercultural interaction, interethnic tension, interethnic communication, non-verbal communication, conflict resolution, stereotypes, language barriers.

For citation: Tretyakova G. V., Batsurina E. A. Factors determining the process of students' successful interethnic communication // *Man and Education*. 2024; (3): 101–108 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-101-108>

Введение и обзор литературы. В современном мире межэтнические коммуникации оказывают большое влияние на формирование толерантного, сплочённого общества, способного жить в мире без конфликтов и войн. Они способствуют уважению к культурному и этническому разнообразию каждого народа, помогают развивать понимание и терпимость к другим культурам и традициям. Кроме того, эффективное межэтническое общение работает как важнейший фактор экономического и социального развития, «поскольку позволяет создавать более производительные команды и организации, основанные на разнообразии опыта и знаний, целью которых является взаимовыгодное сотрудничество при достижении целей» [1, с. 16].

Язык играет жизненно важную роль в межэтническом общении. А. П. Садохин считал, что благодаря языку «осуществляется специфическая форма передачи социального опыта, культурных норм и традиций» [2, с. 202]. Владение общим языком улучшает понимание и облегчает диалог. Отсутствие знания языка другой этнической группы ограничивает способность передавать и понимать сообщения, а также может приводить к недоразумениям или неправильному толкованию смысла высказываний. Специально для этого в большинстве случаев люди используют английский, который является международным языком, на нём уже говорят более 600 миллионов людей. Владение русским языком мигрантами в России может помочь обойти языковые барьеры, которые могут препятствовать общению, приводя к недопониманию и неправильному толкованию. Но владение языком предполагает не только базовые знания правил, но и понимание идиом, невербальных сигналов и культурных коннотаций, что способствует эффективному межэтническому общению [3]. К сожалению, при преодолении языкового барьера, возникает риск потери или искажения информации. Неправильный перевод или непонимание важных деталей и нюансов сообщения может привести к недоразумениям, неправиль-

ному толкованию и неполному или неточному передаче смысла высказываний. Однако современные технологии тоже в значительной степени оказывают внимание на модели общения [4]. Порой современные приложения (например, приложение «Переводчик») совершают ошибки, переводя фразу без учёта контекста, из-за чего смысл фразы может привести к непониманию между людьми. Поэтому сегодня многие считают, что люди – более надёжные переводчики, чем приложения.

Считается, что важнейшим условием эффективного общения является правильная интерпретация невербальных сигналов. Невербальные сигналы могут быть интерпретированы по-разному в разных культурах. Например, если голландец крутит пальцем у виска в ответ на высказывание собеседника, это вовсе не означает, что он хочет его обидеть, задеть или оскорбить. Наоборот, используя данный жест, голландец стремится подчеркнуть высокий интеллект говорящего с ним человека. «Более того, чтобы выразить высокую оценку ума человека, голландец может постучать себя по лбу, поднимая указательный палец вверх» [5, с. 25]. Для представителей восточной культуры, к которым можно отнести японцев, характерно особое отношение к тактильным сигналам. Это приводит к нечастым рукопожатиям в Японии, «не рекомендуется дотрагиваться до руки японца, брать его за локоть во время разговора или похлопывать по плечу» [6, с. 36].

Важную роль в общении играют стереотипы и предрассудки [7]. Они могут препятствовать межэтническому общению, способствуя предвзятости и непониманию. Предвзятые представления о конкретных этнических группах могут привести к обобщённым предположениям, препятствующим подлинному диалогу. Стереотипы и предубеждения могут оказывать негативное влияние на процесс межэтнического общения, могут приводить к неправильному восприятию и оценке других этнических групп, создавать барьеры в коммуникации. При сознательном внимании к преодолению стереотипов и преду-

беждений межэтническое общение может стать более успешным, общество может становиться более толерантным и гармоничным, где каждый человек будет уважать и ценить других независимо от их этнической принадлежности.

На процесс и результат общения часто оказывает влияние контекст, в котором происходит межэтническое общение. На взаимодействие влияют такие факторы, как обстановка, цель и динамика власти. Иногда важную роль во взаимодействии играет политическая обстановка между странами, если она напряжённая, то нередко это может привести к созданию конфликтной ситуации. Эмиль Дж. Макэнани утверждал, что если встреча индивидов из разных этносов не относится к политическим переговорам, то не стоит заострять на этом внимание, тем более если целью переговоров это вовсе не является [8]. Осознание этих контекстуальных факторов помогает людям соответствующим образом адаптировать свои стили общения, обеспечивая эффективное межэтническое общение в различных ситуациях.

Межнациональное общение не застраховано от конфликтов и разногласий. К сожалению, конфликты могут произойти из-за разного экономического уровня развития или истории развития межнациональных отношений, если говорить о странах. Так может возникнуть межэтническая напряжённость, что означает наличие враждебности, недоверия, противоречивых требований и недовольства [9]. Чтобы этого не допустить следует владеть навыками разрешения конфликтов, которые необходимы для устранения недоразумений и поддержания гармоничных отношений. Существует пять стилей взаимодействия при конфликтных ситуациях: соревнование, сотрудничество, уход от конфликта, уступчивость и компромисс.

Стиль разрешения конфликтов в межкультурной коммуникации зависит от особенностей культуры участников. Например, значительные культурные различия можно заметить в методах разрешения конфликтов между китайцами и британцами. Китайцы обычно предпочитают более пассивные стили поведения, такие как «компромисс» или «уступчивость», в то время как для британцев более характерны активные стили, например, «сотрудничество» или «соревнование». Приверженность китайцев объясняется их стремлением сохранить гармонию и репутацию. В китайском обществе отношения основаны на осознании того, что человек существует только как часть семьи или клана.

Это требует уважения к социальной иерархии [10]. Необходимость выражения почтения старшим стимулирует китайцев подчиняться власти и сдерживать агрессию. Идея гармонии побуждает искать золотую середину, избегая крайностей, и учит достижению равновесия путём управления эмоциями.

Как говорил Питер Никсон, конфликтуя, мы блокируем возможности диалога для принятия разумных решений. Именно поэтому эффективные методы общения, активное слушание и навыки ведения переговоров способствуют разрешению конфликтов и поиску точек соприкосновения между различными этническими группами [11]. Человек, знающий техники предотвращения конфликтов, сможет найти пути для решения спорных вопросов, сохраняя при этом уважительное отношение к культурным различиям жителям другой страны или партнёрам по бизнесу.

Методы исследования. В исследовании были использованы следующие методы:

- анализ научной литературы, анализ статистических данных, позволяющих получить полное представление о факторах, влияющих на межэтническое общение, и их взаимосвязи;
- проведение тестирования среди студентов – представителей разных культур;
- эмпирические методы исследования поведения студентов.

Результаты. Каждый этнос представляет собой отдельную систему с правилами, привычками и традициями общения. Каждая система обладает своими особенностями и характеристиками, которые могут в корне отличаться от других, быть непривычными или непонятными для жителей другой страны, региона, города и т. д. Люди, желающие получить удовлетворительный результат от общения с представителем другой культуры, должны быть знакомы с традициями, невербальными сигналами и другими особенностями культуры народа, с которым собираются коммуницировать, чтобы в итоге не возникло недопониманий и неловких ситуаций, которые, несомненно, могут негативно сказаться на дальнейшем общении или сотрудничестве.

Для исследования факторов, которые могут помочь достичь успеха в межэтническом общении, был проведён опрос среди студентов вузов Москвы, в ходе которого были выявлены факторы, которые, по мнению опрошенных, являются наиболее важными в процессе коммуникации. Опрос позволил выявить трудности, с которыми сталкиваются студенты во время

общения с представителями других национальностей, способы преодоления этих трудностей.

Возраст опрошиваемых варьировался от 17 до 25 лет: 7% составили молодые люди в возрасте 24 лет, 8% – 17 лет, 11% – 25 лет, 14% – 19 лет. В исследовании приняли участие представители разных национальностей: русские, китайцы, армяне и англичане.

Проведение опроса с участием представителей разных национальностей дало возможность учесть:

1) *разнообразие культурных перспектив*: позволило получить индивидуальные точки зрения на факторы, влияющие на межэтническое общение. Каждая национальность может иметь свои уникальные традиции, ценности и представления о взаимодействии в этнически смешанной среде. Это помогает более полно и точно понять многообразие взглядов в контексте межэтнической коммуникации.

2) *культурные различия*: позволило учитывать культурные различия в особенностях межэтнического общения. Каждая национальность может выделять как наиболее важные разные факторы. Изучение этих различий способствует лучшему пониманию и эффективности межэтнической коммуникации в будущем.

3) *расширение культурной осведомлённости*, которая позволяет лучше узнать о их коммуникативных особенностях и приоритетах других национальностей. Это помогает создать более

комплексную картину межкультурного общения и провести анализ.

Участники опроса имели возможность выразить свои мнения и предпочтения относительно тех факторов, которые они считают наиболее важными в процессе взаимодействия различных этносов. Им было предложено ответить на вопрос: «Какие три положительных или отрицательных фактора, определяющих процесс межэтнического общения, являются наиболее значимыми?» По результатам опроса самыми популярными вариантами ответов были: знание языка, культурная осведомлённость, стереотипы и предрассудки (рисунок 1).

Знание языка является важным фактором, позволяющим обеспечить эффективное общение между представителями разных этнических групп. Оно способствует пониманию, устраняет языковые барьеры и облегчает взаимодействие.

Культурная осведомлённость также оказывает значительное влияние на межэтническую коммуникацию. Понимание культурных особенностей, норм, ценностей и традиций других народов позволяет избегать недоразумений, конфликтов и проявлять уважение к различиям в культуре.

Стереотипы и предрассудки являются третьим значимым фактором. Они могут создавать преграды в межэтнической коммуникации, приводить к неправильному восприятию и неверному толкованию слов и действий.

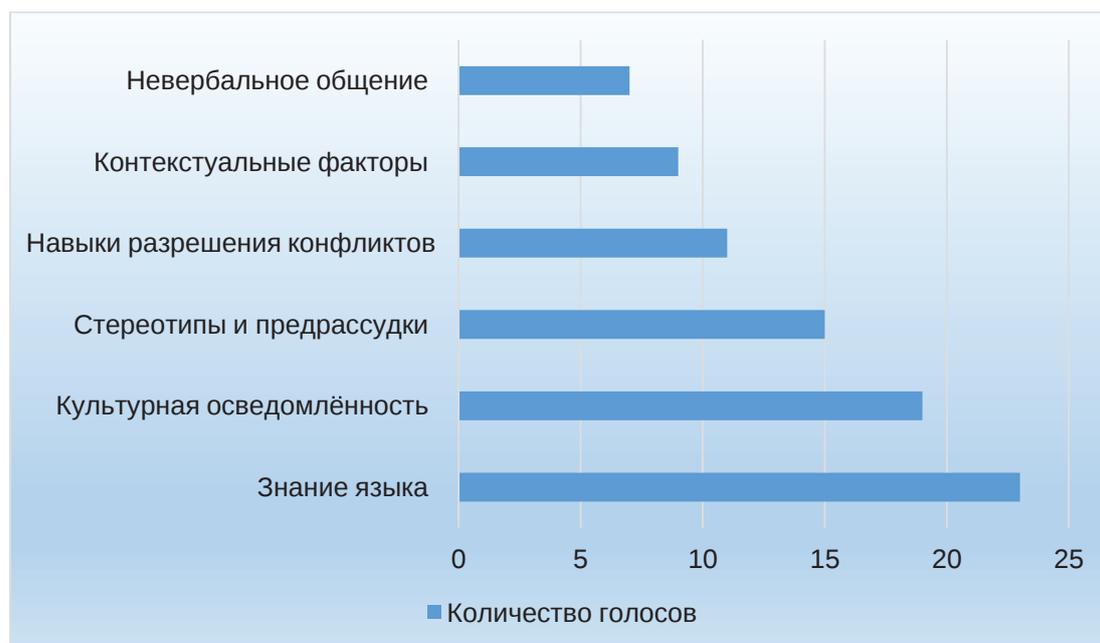


Рис. 1. Наиболее значимые факторы, определяющие процесс межэтнического общения

Факторы разрешения конфликтов, контекстуальные факторы и невербальное общение оказались менее популярными среди участников опроса. Эти факторы также играют важную роль в межкультурной коммуникации, но восприятие их значимости может быть менее выраженными в данном контексте или недооценены респондентами.

В опросе также были выявлены трудности, с которыми сталкивались студенты в процессе общения с другими этносами, и способы их преодоления. Приведём примеры ответов респондентов.

1. Столкнулся с проблемой незнания английского языка, когда отдыхал за границей. Но приспособился и стал использовать язык жестов, то есть невербальный стиль общения с целью объяснения чего-либо, например, направления или выбора блюда. Если с помощью жестов было невозможно объяснить собеседнику, что именно нужно, то использовал приложение для перевода предложений с русского на английский язык и наоборот.

2. При знакомстве с одногруппниками китайка не ожидала, что после приветствия могут последовать объятия, в связи с чем от неожиданности оттолкнула одногруппницу. Также весьма распространено нежелание у китайцев переживать физическое прикосновение со стороны незнакомых или иностранных людей. В особенности женщины испытывают практически физиологическую неприязнь к таким формам телесного внимания. Объятия, похлопывания по спине, поцелуй и другие формы тесных телесных контактов могут привести китайцев в шок. Данная ситуация свидетельствует об отсутствии культурной осведомлённости двух сторон, китайка не изучила перед приездом в Россию, что для русских людей может быть нормой обнять незнакомца. Русские, в свою очередь, не задумались над тем, что культурные нормы гражданина другой страны могут в корне отличаться от привычных им.

3. Столкнулся с проблемой тайм-менеджмента армянин во время общения с китайцами. На встречу был выделен час, но китайцам этого было мало, так как они очень скрупулёзные люди и не стали принимать решение, пока досконально не изучили все аспекты дела. В связи с этим встреча затянулась ещё на час, так как представитель Армении, не знающий язык достаточно хорошо, пытался найти высококвалифицированного специалиста, разбирающегося во всех тонкостях вопроса и одновременно хорошего

переводчика, знающего специфические термины. После этой встречи он понял, что китайцы не любят спешку и все делают в спокойном темпе, и это нужно учитывать при взаимодействии.

4. Столкнулся с проблемой интерпретации невербальных сигналов англичанин во время общения с китайцами. Невербальные сигналы у британцев и китайцев часто различаются. Например, жесты, выражения лица и язык тела могут иметь разное значение. В Великобритании часто ожидают прямого зрительного контакта, тогда как в Китае избегание длительного зрительного контакта может быть признаком уважения. Это и послужило причиной непонимания, так как англичане ожидали более открытого поведения, что для китайцев неприемлемо.

Далее участникам было предложено выбрать из представленных вариантов поведения те, что, по их мнению, помогут изменить ситуацию к лучшему, чтобы значительно уменьшить случаи недопонимания между различными народами. Участники могли выбрать любое количество вариантов. Результаты представлены в виде диаграммы на рисунке 2.

Самым популярным вариантом ответа стал вариант «пропаганда толерантности и уважения», что подтверждает, что люди осознают, насколько важно относиться к любой культуре уважительно, не выделяя её по каким-либо признакам, даже если это чуждо представителям другого народа. В данном случае могут быть предложены проведение информационных кампаний, образовательных программ и медиапроектов, стимулирующих к осознанию важности толерантного отношения между народами, повышению осведомлённости о различиях и сходствах разных культур.

Следующим по популярности ответом был вариант «содействие культурному обмену и взаимопониманию». К таким мероприятиям можно отнести организацию межкультурных мероприятий, встреч, фестивалей и культурных программ, которые позволят представителям разных народов ближе познакомиться друг с другом, лучше понять и научиться уважать друг друга вне зависимости от различий.

Вариант «обучение межкультурным коммуникационным навыкам» также получил отклик у участников опроса, что говорит о важности владения эффективными методами коммуникации с представителями других культур. К данному обучению можно отнести проведение курсов или семинаров, которые содействуют пониманию основных концепций теории межкуль-



Рис. 2. Варианты решения проблем взаимопонимания между представителями разных народов

турного общения. Такие курсы могут включать материалы по культурным различиям, стереотипам, предубеждениям и их влиянию на коммуникацию. Также важно уделить внимание развитию слушательских навыков: инструментам и техникам, которые помогут активно слушать и понимать собеседника, проявлять эмпатию и интерес к их культуре и точке зрения.

Вариант «государственная поддержка» тоже получил отклик у опрашиваемых. К таким мерам можно отнести принятие государственных законов, защищающих права человека, создание среды, которая поощряет включение и признание разных культурных и этнических групп. В рамках такой стратегии могут разрабатываться и совершенствоваться законы, посвящённые праву на равенство, отсутствию дискриминации, свободе вероисповедания, свободе самовыражения, доступу к образованию и пр.

Варианты «создание межкультурных образовательных программ» и «участие в межкультурных проектах» набрали одинаковое количество голосов. К разработке учебных программ можно отнести межкультурное образование, изучение истории и традиций разных народов, чтобы укрепить знания и понимание особенностей различных культур.

Наименее популярным оказался вариант «содействие мультиязычности», под которым подразумевается поддержка изучения языков дру-

гих народов, особенно между национальными группами. Результаты опроса показали, что респонденты пока не готовы изучать другие языки для налаживания контактов с другими национальностями.

Отметим, что общество готово к изменениям, участию в различных проектах, но в то же время ждёт поддержки от государства. Ведь всё вышеперечисленные меры могут сокращать недопонимание между различными народами и способствовать развитию более гармоничного и уважительного межэтнического общения.

Заключение. Процесс межэтнического общения определяется целым рядом факторов. Культурная осведомлённость, знание языка, невербальное общение, стереотипы, контекстуальные факторы, навыки разрешения конфликтов – всё это играет важную роль. Понимание этих факторов может способствовать подлинному взаимопониманию, уважению и сотрудничеству между различными этническими группами.

Важно учитывать, что ключевым фактором является культурная осведомлённость. Ведь если человек знаком с культурой своего собеседника, он будет следить за своим невербальным поведением, не станет придавать значения стереотипам, которые приписывают тому или иному народу. Крайне важными являются знания об особенностях, традициях, обычаях других культур, которые можно применять на практике.

Список источников

1. Абакарова Р. К. Формирование добрых человеческих отношений: интегративный подход. М., 2010. 200 с.
2. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2016. 256 с.
3. Бабейко Ф. С. Общение людей и социальный прогресс. Вопросы теории и методологии. Кишинев: Штиинца, 1983.
4. Тематические исследования в области коммуникации в кризисных ситуациях: международный взгляд на достижения и промахи. М., 2012. 584 с.
5. Нэпп М. Невербальное общение. М.: Питер, 2014. 556 с.
6. Momoyo K. Shibuya. *Interethnic Attitude that Matters*. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2010. 280 p.
7. Мандель Б. Р. Этнопсихология: иллюстрированный учебник для студентов высших учебных заведений (бакалавриат, магистратура). М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 412 с.
8. Emile G. McAnany. *Saving the World: A Brief History of Communication for development and Social Change*. М., 2012. 200 p.
9. Крысько В. Г. Этническая психология: Учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021. 359 с.
10. Ken D. *From My Window to Yours: Unlock the Windows to Effective Communication*. М., 2012. 312 p.
11. Peter N. *Dialogue Gap: Why Communication Isn't Enough and What We Can Do About It, Fast*. М., 2012. 256 p.

References

1. Abakarova, R. K. (2010) *Formation of good human relations: an integrative approach*. М. (In Russ.)
2. Sadokhin, A. P. (2016) *Introduction to the theory of intercultural communication: textbook*. М.: KNORUS. (In Russ.)
3. Babeyko, F. S. (1983) *Communication of people and social progress. Questions of theory and methodology*. Chisinau: Stiinza. (In Russ.)
4. *Case studies in the field of communication in crisis situations: an international perspective on achievements and failures* (2012). М. (In Russ.)
5. Knapp, M. (2014) *Nonverbal communication*. М.: Peter. (In Russ.)
6. Momoyo, K. Shibuya. (2010) *Interethnic Attitude that Matters*. Moscow: LAP Lambert Academic Publishing.
7. Mandel, B. R. (2015) *Ethnopsychology: an illustrated textbook for students of higher educational institutions*. М.-Berlin: Direct Media. (In Russ.)
8. Mile, G. McAnany. (2012) *Saving the World: A Brief History of Communication for development and Social Change*. Moscow.
9. Krysko, V. G. (2021) *Ethnic Psychology: Textbook for universities* Moscow: Yurait. (In Russ.)
10. Ken, D. (2012) *From My Window to Yours: Unlock the Windows to Effective Communication*. М.
11. Peter, N. (2012) *Dialogue Gap: Why Communication Isn't Enough and What We Can Do About It, Fast*. М.

Статья поступила в редакцию 13.07.2024; одобрена после рецензирования 26.07.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 13.07.2024; approved after reviewing on 26.07.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Третьякова Галина Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва

Бацурина Екатерина Андреевна

Студентка, Факультет международных экономических отношений, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва

Information about the authors:

Tretyakova Galina Victorovna

Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Batsurina Ekaterina Andreevna

Student, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 378

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-109-116

РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДИАЛОГА- ОБСУЖДЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ

Александра Валерьевна Никандрова^{1✉}, Роза Моисеевна Шерайзина², Наталья Юрьевна Омарова³

^{1,2,3} Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

^{1✉} alexandranikandrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2485-9864>

² Roza.Sherayzina@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7358-0689>

³ Natalya.Omarova@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0678-4590>

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития ответственности обучающихся начальной школы посредством включения в образовательный процесс художественных образов. Процесс развития ответственности младших школьников не является новым. В разное время учёными исследовались различные аспекты развития ответственности субъектов учебного процесса. Проанализированы работы отечественных педагогов и психологов, которые на протяжении последних лет занимаются активным поиском новых подходов к решению проблем развития ответственности обучающихся начальной школы. При этом общественный заказ выдвигает требования к разработке и применению современных технологий развития ответственности младших школьников в условиях информатизации и цифровизации системы образования. Сделан вывод о том, что для развития ответственности обучающихся начальной школы в процессе их взаимодействия (интеракции) с художественными образами, педагогом, владеющим коммуникативно-интерактивной компетенцией, может быть выбрана такая форма работы, как «дискуссионный клуб».

Ключевые слова: ответственность, коммуникативно-интерактивная компетенция, художественность, художественный образ, интеракция, дискуссия, дискуссионный клуб.

Для цитирования: Никандрова А. В., Шерайзина Р. М., Омарова Н. Ю. Развитие ответственности младших школьников в процессе диалога-обсуждения художественных образов // Человек и образование. 2024. № 3. С. 109–116. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-109-116>

Original article

DEVELOPING THE RESPONSIBILITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF DIALOGUE-DISCUSSION OF ARTISTIC IMAGES

Alexandra V. Nikandrova^{1✉}, Roza M. Sherayzina², Natalia Yu. Omarova³

^{1,2,3} Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

^{1✉} alexandranikandrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2485-9864>

² Roza.Sherayzina@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7358-0689>

³ Natalya.Omarova@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0678-4590>

Abstract. The article considers the problem of developing responsibility of primary school students by including artistic images in the educational process. The process of developing responsibility of younger students is not new. At different times, scientists have studied various aspects of developing responsibility

of subjects of the educational process. The works of domestic teachers and psychologists who have been actively searching for new approaches to solving the problems of developing responsibility of primary school students in recent years are analyzed. At the same time, public order puts forward requirements for the development and application of modern technologies for developing responsibility of younger students in the context of informatization and digitalization of the education system. It is concluded that in order to develop responsibility of primary school students in the process of their interaction with artistic images, a teacher with communicative and interactive competence can choose such a form of work as a “discussion club”.

Keywords: responsibility, communicative and interactive competence, artistry, artistic image, discussion, interaction, discussion club.

For citation: Nikandrova A. V., Sherayzina R. M., Omarova N. Yu. Developing the responsibility of younger schoolchildren in the process of dialogue-discussion of artistic images // *Man and Education*. 2024; (3): 109–116 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-109-116>

Введение и обзор литературы. Общественный заказ государства к системе образования нацелен на воспитание и развитие образованного гражданина, готового к самостоятельному принятию решений, способного к сотрудничеству, межкультурному взаимодействию и главное, обладающего ответственностью. Формированию, развитию и проявлению ответственности человека посвящено большое количество исследований в области педагогики и психологии (Е. М. Кнохина, Е. В. Коротаева).

Важным фактором в развитии ответственности у человека на начальном этапе становится период поступления в школу. Переход к образованию в начальной школе означает существенное преобразование образа жизни ребёнка. В частности, во ФГОС начального общего образования отмечается необходимость развития самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе [1].

Перед младшим школьником выдвигается определённая совокупность норм и правил, которые необходимо соблюдать.

В свою очередь, Е. М. Кнохина утверждает, что «ответственность является основой такой педагогической задачи как «воспитывать» и, находя её проявления в общественных отношениях, мы способны решить ещё одну задачу – «создание условий воспитания» для того, чтобы сформировать навыки ответственного поведения школьника» [2, с. 8]. Иными словами, педагогу необходимо владеть определёнными компетенциями для того, чтобы выстроить учебный процесс, направленный на формирование навыков ответственности у обучающихся младшего школьного возраста.

По нашему мнению, одной из таких компетенцией становится коммуникативно-интерактивная компетенция, обеспечивающая свободную передачу и обмен информацией в ситуациях социального и профессионального общения и сотрудничества, в результате чего данная информация формируется, уточняется и развивается.

При этом Н. А. Газова отмечает «способность достигать взаимопонимания при обмене информацией по поводу совместной работы в процессе организации и развития профессиональной деятельности путём свободы мысли и слова» [3, с. 70].

В качестве способов формирования и развития навыка ответственности можно выделить художественные произведения, которые имеют соответствующие возможности и могут способствовать личностному самоопределению младших школьников. Любым явлением, которое воссоздается в произведении классической литературы, является художественный образ.

Рассмотрим понятия «художественность» и «художественный образ», являющиеся неотъемлемой частью произведений литературы, искусства, которые в том числе изучаются в процессе учебной деятельности.

Н. Н. Светловская, автор теории читательской деятельности, подчёркивает особенности литературы как одного из видов искусств в воздействии на читателя: «Художественность – это специфическое качество произведения искусства, позволяющее не только через ум, но через ощущения, через чувства воспринимать и различать прекрасное и безобразное в окружающей нас жизни. Это высший вид эстетического восприятия действительности; это общеродовой признак искусства, который в отличие от всех других видов общественного сознания требует от художника образного, а не понятийного отражения жизни. В этом смысле художественная

литература – безусловно, вид искусства, так как в самом её названии главенствующим является определение “художественная”, т. е. диктующая писателю или поэту специфику качества отражения жизни» [4, с. 119]. Художественность проявляет себя в образах, неслучайно для этого используется понятие «художественный образ». В. Е. Хализев отмечает, что обращаясь к средствам выразительности, с помощью которых литература и иные виды искусства, наделённые изобразительностью, воплощают свою роль, исследователи употребляют термин «образ» [5, с. 137]. Образ и образность являются ключевыми понятиями литературного языка. Трактовка термина «образ» специалистами звучит как «абстракция, которая приобретает конкретные очертания лишь как элементарное слагаемое художественной системы в целом» [6, с. 91]. В связи с этим мы опираемся на мнение Е. В. Борисовой о том, что «сложность изучения проблемы образности связана с неоднозначностью толкования данного понятия, являющегося предметом изучения научных областей знания» [7, с. 20].

Рассмотрим толкования понятия «художественный образ»:

– «система конкретно-чувственных средств, воплощающая собой собственно художественное содержание, то есть художественно освоенную характерность реальной действительности» (И. Ф. Волков) [8, с. 75].

– «условная, т. е. обобщённая и типизированная с помощью мысли, чувства и фантазии писателя, картина человеческой жизни, представленная нам, читателям, так, чтобы мы увидели её как наяву – в цвете, красках, объёмах, звуках – и ощутили чувственно» (Н. Н. Светловская) [4, с. 120].

Данное понятие с позиции искусства представлено достаточно широко. Поэтому в статье будем придерживаться толкования понятия, раскрытого именно Н. Н. Светловской, современного специалиста в области детского чтения.

Отметим, что одним из первых мастеров слова в ряду классиков отечественной детской литературы, чьи произведения отличаются художественной образностью, считается Николай Николаевич Носов.

Специалисты (С. Б. Рассадин, Т. А. Коляда, Е. Л. Марандина, О. А. Москвичёва) выделяют несколько качеств, характерных для произведений Н. Н. Носова и для его творчества в целом:

– Насыщенность лиризмом и юмором. Критик С. Б. Рассадин заметил, что «юмор в произ-

ведениях Н. Н. Носова заложен в изображении характеров детей, поскольку писатель владел способностью проникнуть в детскую душу и создать удивительные взаимоотношения писателя с маленькими читателями» [9, с. 79]. Современный исследователь творчества Н. Н. Носова Т. А. Коляда отмечает, что его авторская манера писать смешно является естественной. Н. Н. Носов не старается рассмешить маленьких читателей, это получается стихийно, так как мир, в котором живёт ребёнок, наполнен красотой и искренностью, душевностью и подлинными эмоциями [10].

– Психологизм как «способ изображения душевной жизни человека» [10, с. 388]. Т. А. Коляда отмечает, что автор проникает в психологию ребёнка через общение с ним, так как его рассказы отражают особенности детского восприятия.

– Включение воспитательного начала. Оно присутствует в рассказе о том, как ребята целый день строили снежную горку («На горке»), как мальчик переложил вину за съеденное варенье на сестру («Фантазёры»), о баловстве с флаконом туши в школе («Клякса») и во многих других. Воспитательный элемент его произведений, на наш взгляд, органично сочетается с юмористическим видением событий. Филолог Е. Л. Марандина указывает на то, что авторская манера заключается в смешной, остроумной, доверительной форме побуждения ребёнка к размышлению и самостоятельному выводу о том, что хорошо, а что плохо в рассказе [11, с. 206].

– Отсутствие нравочений в произведениях. Современный исследователь О. А. Москвичёва пишет о том, что Николай Носов – «противник» педагогических выводов. Писатель, изображая жизненные ситуации, ориентирует читателя на осмысление произведения для того, чтобы сделать вывод из прочитанного [12, с. 79].

Таким образом, Николай Носов изображал в своих произведениях простых, обыкновенных детей, исходя из своего жизненного опыта. Конфликт в произведениях писателя, вероятно, носит психологический характер и, по нашему мнению, определяется по большей части столкновением эмоционального и рационального начал, которые заложены в природе ребёнка и в закономерностях его постепенного вхождения в жизнь.

В контексте нашего исследования считаем возможным обратиться к произведениям Н. Н. Носова в процессе развития чувства ответственности младших школьников.

На основании вышесказанного разработан цикл занятий для внеурочной деятельности «Дискуссионный клуб "Все ли профессии важны?"».

Ведущие идеи проекта. В основу проекта включены следующие идеи:

- восприятие художественных образов литературного произведения как условие развития ответственности;
- организация межличностного взаимодействия на основе диалога (полилога);
- использование в работе формы «дискуссионный клуб».

Одной из важнейших составляющих проекта является идея о том, что восприятие художественных образов является условием воспитания чувства ответственности у младших школьников. Развитие ответственности происходит в процессе понимания литературы в контексте таких элементов теории читательской деятельности, как общение, познание и созидание окружающего мира и самих себя как части этого мира в накопленном ранее опыте [4]. Следовательно, одним из аспектов сотворения себя и мира может выступать чувство ответственности по отношению к выбору профессии. Н. Н. Светловская справедливо отмечает, что понятийное мышление у обучающегося начальной школы только формируется, его жизненный опыт крайне мал, потому показать картину мира в её многообразии может детская книга, потому что в ней реализуются такие функции, как научная, художественная и эстетическая [4].

Основой восприятия содержания литературы в начальной школе является понимание его языка. Поэтому работа с художественным словом в начальной школе, по мнению Н. И. Бенеш, должна играть первостепенную роль [13, с. 338]. Под восприятием мы, вслед за В. И. Загвязинским, будем понимать «познавательный процесс, позволяющий построить образ мира, то есть единую связную предметную картину» [14, с. 228].

Как считает О. В. Слонь, работа над осознанием образа персонажа подчинена определённой поэтапной логике:

1. Эмоциональное частично мотивированное восприятие.
2. Аналитическое восприятие.
3. Целостное восприятие образа [15, с. 13].

В рамках нашего исследования также предложены и раскрыты такие этапы, как диалог и взаимодействие, дискуссия и дискуссионный клуб.

В ядре восприятия художественных образов лежит тщательный анализ как произведения в целом, так и отдельных персонажей. Подобный анализ произведения способствует полноценному восприятию художественных образов, на основе которого можно будет организовывать развитие определённых качеств, например, чувства ответственности.

Следующее положение – организация межличностного взаимодействия на началах диалога (полилога). ФГОС НОО провозгласил признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и интеракции участников образовательного процесса [1].

В педагогике уже давно пришло осознание, что от организации межличностного взаимодействия зависит качество образования. По мнению Е. В. Коротаевой, данное взаимодействие – «это контакт или система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно стимулом и реакцией на поведение остальных» [16, с. 30]. Мы считаем, что одной из важных форм организации межличностного взаимодействия является дискуссионный клуб.

Важным понятием нашего проекта является «диалог». Под ним мы будем понимать открытость к взаимодействию. По мнению Е. В. Коротаевой, учебный диалог необходим в процессе обучения. Отмечается, что обучение через диалог направлено на развитие групповых и социально ориентированных качеств, таких как готовность к сотрудничеству, доверие, взаимоуважение. Е. В. Коротаева также акцентирует внимание на том, что одной из важнейших педагогических задач диалога выступает «порождение и проявление личностных смыслов участников совместной деятельности». В нашем проекте предполагаем, что обучающиеся откроют для себя новый личностный аспект – необходимость выбора ответственного отношения. Таким образом будет достигнут новый личностный смысл участников образовательного процесса. В соответствии с предложенной Е. В. Коротаевой классификацией мы можем отнести дискуссию к такому типу диалогического взаимодействия в образовании, как диалог-обсуждение. Важным является справедливое замечание автора классификации о том, что в процессе учебного диалога-обсуждения приоритетным становится формирование нравственно-этических установок [17, с. 127]. Важно формировать

у обучающихся представления об ответственности при выборе профессии для того, чтобы в будущем обучающиеся смогли осознанно подойти к этой важной части жизненного пути.

Особенно ценным является суждение Д. Н. Кавтарадзе – «что новая среда требует освоения адекватных ей типов мышления и поведения, благоприобретённых, а не интуитивных. Принято считать, что человек сам учится думать, однако, сложным способом мышления люди специально учат друг друга» [17, с. 136]. Данное высказывание подтверждает необходимость интерактивной помощи учителя при организации диалогового общения.

Другим подходом к теме образовательного взаимодействия (интеракции) является организация работы обучающихся с текстом. Оба аспекта взаимосвязаны: межличностное взаимодействие часто формируется по отношению к исследованию текста. Например, школьникам в группе предлагается составить текст, ответить на вопросы по изучаемому тексту и т. д. При этом текст выступает посредником межличностного взаимодействия. Соприкосновение с текстом – это всегда общение с его автором. Через коммуникативную деятельность с другими членами дискуссионного клуба у обучающегося должны сформироваться навыки понимания и толкования прочитанного текста. Значит, создание межличностного взаимодействия может осмысляться как условие организации самостоятельной деятельности по отношению к тексту.

В процессе коммуникативного взаимодействия младших школьников, в котором происходит воспитание у них ответственности, широко используются произведения искусства и прежде всего художественной литературы. Подражание образам любимых героев является естественным процессом для детей младшего школьного возраста. Следование чувству долга и принятие ответственности в этих условиях происходит для них достаточно комфортно и, как следствие, при возникновении затруднений ребёнок может сопоставить свои действия, например, с действиями его любимого героя из литературного произведения. Получив подсознательно ответ созвучный своему переживаемому чувству ответственности, он поступает в дальнейшем в соответствии с ним. Аналогичная ситуация происходит во время внутреннего и внешнего диалога с авторитетными для младшего школьника взрослыми, а также со сверстниками.

Обсуждение. Идеи, изложенные выше, позволяют включиться в работу с художествен-

ными образами, когда младшие школьники смогут вести диалоговое взаимодействие как друг с другом, так и с педагогом, владеющим коммуникативно-интерактивной компетенцией. В связи с этим нами была выбрана форма работы «дискуссионный клуб».

Понятие «клуб», согласно толковому словарю С. И. Ожегова, – «общественная организация, объединяющая людей на основе общности, сходства, близости интересов, занятий», то есть «собрание единомышленников по интересам» [18, с. 670]. В свою очередь, исследователь С. Л. Паладьев раскрывает данный термин в контексте школы – это объединение учащихся по интересам на добровольных началах, организующее разнообразную творческую деятельность детей, имеющее определённую структуру и орган самоуправления.

А. В. Стешов предлагает такое определение дискуссии: «это обсуждение какого-либо вопроса или группы связанных вопросов компетентными лицами с намерением достичь взаимоприемлемого решения». Сегодня дискуссия выступает ключевой формой образовательной деятельности, стимулирующей инициативность обучающихся.

Авторский коллектив О. К. Шиманской и Б. А. Ночвиной определяет дискуссионный клуб как «новую образовательную технологию, которая является моделью внеаудиторного развивающего обучения и воспитания» [19, с. 91]. Авторы выделяют следующие особенности дискуссии в учебной среде:

1. Диалогичность по форме организации обучения и по способу работы с содержанием учебного материала.

2. Содержательной чертой дискуссии выступает такая позиция педагога, владеющего коммуникативно-интерактивной компетенцией, которая реализуется в специально организованных условиях, так как именно он задаёт обсуждение и регулирует соблюдение его правил всеми участниками.

3. Дискуссия – одна из приоритетных форм образовательной деятельности, которая стимулирует инициативность обучающихся и развитие их рефлексивного мышления, а также выступает средством пробуждения интереса у младших школьников.

4. Взаимодействие или интеракция в учебной дискуссии строится на обращении учеников друг к другу для полного, разностороннего обсуждения идей и различных точек зрения [19, с. 91].

Заключение. В рассмотренном контексте дискуссию целесообразно рассматривать как обсуждение учителем и учениками конкретного вопроса, в ходе которого формулируется новый, наиболее удовлетворяющий все стороны ответ. Результатом дискуссии выступает общее понимание и соглашение, новый взгляд на проблему, совместное решение.

Считаем допустимым и целесообразным использование формы дискуссии в начальном образовании. Отметим, что предлагаемое нами обращение к диалоговому взаимодействию в

форме клуба предполагает собрание единомышленников, т.е. позитивный психологический настрой при обсуждении разных мнений.

Выявленные особенности в работе дискуссионного клуба, такие как диалогичность работы с содержанием, развитие рефлексивного мышления обучающихся, пробуждение у них интереса к теме обсуждения, а также взаимодействие через разносторонний анализ идей и различных точек зрения, по нашему мнению, приводит к развитию у младших школьников самостоятельности и личной ответственности за свои поступки.

Список источников

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования”. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=ltynswb1gh319499638#review> (дата обращения: 01.06.2024).
2. Кнохинова Е. М. Воспитание ответственности у учащихся старших классов в деятельности ученического самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1973. 20 с.
3. Газова Н. А. Содержание и пути формирования коммуникативно-интерактивной компетенции – важной составляющей профессиональной компетентности специалиста-менеджера // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. 2006. № 11. С. 68–73.
4. Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Детская литература в современной начальной школе: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2018. 193 с.
5. Хализев В. Е. Теория литературы: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 432 с.
6. Федотов О. И. Основы теории литературы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2003. Ч. 1. 272 с.
7. Борисова Е. В. О содержании понятий «художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 35 (173). С. 20–26.
8. Волков И. Ф. Теория литературы: учеб. пособие для студентов и преподавателей. М.: Просвещение; Владос, 1995. 256 с.
9. Рассадин С. Б. Николай Носов. Критико-биографический очерк. М.: Детгиз, 1961. 79 с.
10. Коляда Т. А. Особенности творческого метода Н.Н. Носова // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции (Евпатория, 23 апр. 2020 г.), 2020. С. 387–394.
11. Марандина Е. Л. Тема воспитания личности в детской литературе (на материале произведений Н. Н. Носова) // V Рождественские чтения: межвузовский сборник научно-методических статей, 2018. С. 200–206.
12. Москвичёва О. А. Над чем смеются дети... // Rhema. Рема. 2009. № 3. С. 70–76.
13. Бенеш Н. И. Понимание художественного слова как основа восприятия литературно-художественных образов младшими школьниками // Герценовские чтения. Начальное образование. 2014. № 1. С. 338–344.
14. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
15. Слонь О. В. Анализ образа героя художественного произведения на уроке литературного чтения в начальной школе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 9 (66). С. 11–18.

16. Коротаева Е. В. Образовательные технологии в педагогическом взаимодействии: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2020. 181 с.
17. Коротаева Е. В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография. Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2013. 203 с.
18. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений / Сергей Иванович Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. М: Мир и образование, 2015. 2288 с.
19. Шиманская О. К., Ночвина Б. А. Студенческий научно-дискуссионный политический клуб // Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 91–95.
20. Фадейкина О. А. Формы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в сибирской академии финансов и банковского дела // Вестник томского государственного университета. 2010. № 338. С. 185–187.

References

1. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 “On approval of the Federal State educational standard of primary general education”. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=ltynswb1gh319499638#review> (Accessed: 01 June 2024). (In Russ.)
2. Knokhinova, E. M. (1973) *Fostering Responsibility in Senior School Students in the Activities of Student Self-Government*. Abstract of Ph.D. thesis, University of Moscow. (In Russ.)
3. Gazova, N. A. (2006) Contents and ways of forming communicative-interactive competence – an important component of professional competence of a specialist-manager. *Bulletin of the Kostroma State University named after N. A. Nekrasov*, no. 11, pp. 68–73 (In Russ.)
4. Svetlovskaya N. N. and Piche-ool T. S. (2018) *Children’s Literature in Modern Primary School: teaching aid for universities*. Moscow: Yurait. (In Russ.)
5. Khalizev V. E. (2013) *Theory of Literature: textbook for students of higher prof. education institutions*. Moscow: Publishing center «Academy». (In Russ.)
6. Fedotov, O. I. (2003) *Fundamentals of Literary Theory: textbook for students of higher educational institutions: in 2 parts*. Moscow: VLADOS Center. (In Russ.)
7. Borisova, E. V. (2009) On the content of the concepts of “artistic image” and “figurativeness” in literary criticism and linguistics. *Bulletin of the Chelyabinsk State University*, no. 35 (173), pp. 20–26. (In Russ.)
8. Volkov, I. F. (1995) *Literary Theory: textbook for students and teachers*. Moscow: Enlightenment; Vlados. (In Russ.)
9. Rassadin, S. B. (1961) *Nikolay Nosov. Critical and biographical essays*. Moscow: Detgiz. (In Russ.)
10. Kolyada, T. A. (2020) Features of the creative method of N. N. Nosov. *Implementation of the competence approach in the teacher’s professional education system: collection of materials of the VII All-Russian scientific and practical conference*, pp. 387–394. (In Russ.)
11. Marandina, E. L. (2018) The theme of personality education in children’s literature (based on the works of N. N. Nosov). *V Christmas readings: interuniversity collection of scientific and methodological articles*. Yevpatoriya, pp. 200–206. (In Russ.)
12. Moskvicheva, O. A. (2009) What children laugh at ... *Rema*, no. 3, pp. 70–76. (In Russ.)
13. Benesh, N. I. (2014) Understanding the artistic word as the basis for the perception of literary and artistic images by younger students. *Herzen Readings. Primary Education*, no. 1, pp. 338–344. (In Russ.)
14. Zagvyazinsky, V. I. and Zakirova, A. F. (2008) *Pedagogical dictionary: a teaching aid for students of higher educational institutions*. Moscow: Publishing center «Academy». (In Russ.)
15. Slon, O. V. (2016) Analysis of the image of the hero of a work of fiction in a literary reading lesson in elementary school. *Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology*, no. 9 (66), pp. 11–18. (In Russ.)
16. Korotaeva, E. V. (2013) *Fundamentals of interaction pedagogy: theory and practice: monograph*. Yekaterinburg: Publishing house of USPU. (In Russ.)

17. Korotaeva, E. V. (2020) *Educational technologies in pedagogical interaction: a teaching aid for universities*. Moscow: Yurait. (In Russ.)
18. Ozhegov, S. I. and Skvortsov, L. I. (2015) *Explanatory Dictionary of the Russian Language: 100,000 Words, Terms, and Expressions*. Moscow: World and education. (In Russ.)
19. Shimanskaya, O. K. and Nochvina, B. A. (2011) Student scientific and discussion political club. *Higher Education in Russia*, no. 3, pp. 91–95. (In Russ.)
20. Fadeikina, O. A. (2010) Forms of psychological and pedagogical support of the educational process in the Siberian Academy of Finance and Banking. *Bulletin of Tomsk State University*, no. 338, pp. 185–187. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 23.08.2024; одобрена после рецензирования 06.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 23.08.2024; approved after reviewing on 06.09.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Никандрова Александра Валерьевна

Аспирант, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Шерайзина Роза Моисеевна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Омарова Наталья Юрьевна

Доктор экономических наук, профессор кафедры цифровой экономики и управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the authors:

Nikandrova Alexandra Valeryevna

Postgraduate student, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Sherayzina Roza Moiseevna

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Primary Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Omarova Natalya Yurievna

Doctor of economic sciences, Professor of the Department of Digital Economy and Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 379.835

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-117-123

МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Катерина Сергеевна Амель

Загородный центр детско-юношеского творчества «Зеркальный», пос. Зеркальный,
Ленинградская область

kateamel@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-3908-5919>

Аннотация. В статье обосновывается понятие «социально-образовательная активность», раскрыта его актуальность и способы использования применительно к описанию системы «школа – загородный центр дополнительного образования». В рамках дополнительного образования рассматриваются условия организации процесса развития социальной активности подростков. Разработана и описана с учётом актуальных аспектов пространства детского оздоровительного лагеря модель развития активности подростков, подразумевающая единство целевого, методологического, содержательно-технологического и рефлексивно-оценочного блоков.

Ключевые слова: социализация личности, образовательная деятельность, детский оздоровительный лагерь, моделирование развития социально-образовательного пространства.

Для цитирования: Амель К. С. Моделирование развития социально-образовательной активности подростков в дополнительном образовании // Человек и образование. 2024. № 3. С. 117–123. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-117-123>

Original article

MODELING OF DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS' SOCIAL EDUCATIONAL ACTIVITY IN ADDITIONAL EDUCATION

Katerina S. Amel

Country Children Youth Center “Zerkalny”, Zerkalny, Leningrad region

kateamel@mail.ru, <http://orcid.org/0009-0000-3908-5919>

Abstract: The article substantiates the term “social educational activity”, the relevance of its use has been revealed to describe the pedagogical system “secondary school – the country center”. The conditions for organizing the process of development of social educational activity of adolescents within additional education are studied. Based on the actual aspects of children recreation camp the model of the development of social educational activity of adolescents has been elaborated and described. It includes the unity of purpose, methodological, content and technology, reflexive and evaluative components.

Keywords: personal socialization, educational activity, children recreation camp, modeling of social educational area development.

For citation: Amel K. S. Modeling of development of adolescents' social educational activity in additional education // Man and Education. 2024; (3): 117–123 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-117-123>

Обзор литературы по проблеме развития социально-образовательной активности подростков и обоснование актуальности построения её модели в дополнительном образовании. Перед системой образования поставлена задача обеспечения вхождения Российской Федерации в число ведущих стран мира по качеству образования, созданию условий для воспитания развитой и социально ответственной личности [1].

Указом президента РФ В. В. Путина от 7 мая 2024 г. о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года определён стратегический вектор развития страны по обеспечению мировоззренческого, нравственного и технологического прорыва. Для образовательной системы это означает ориентацию на развитие социально активного человека, готового реализовывать собственный внутренний потенциал на благо общества [2].

К. А. Абульханова-Славская полагает, что понять уровень активности личности возможно только в соотношении с общественно необходимой деятельностью. Эта идея отражает субъектно-деятельностный подход (С. А. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, В. А. Сластенин и др.), где активность субъекта имеет опережающий и преобразующий характер. Представители отечественной психологии считают целью активности субъекта «овладение своими действиями для придания им нужного направления, затем, посредством действий – овладение ситуациями, далее, посредством овладения ситуациями, построение отношений и посредством последних всё более возрастающая возможность структурирования, организация жизни как целостности» [3, с. 23].

Исторически сложившаяся практика и традиции российской образовательной системы преимущественно ориентируют дополнительное образование детей на реализацию задач развития активности личности, в том числе в социально-образовательной сфере, в связи с его гибкой организацией, созданием пространства свободы творчества и открытостью социально-образовательного пространства для реализации индивидуальных потребностей, запросов воспитанников (А. С. Макаренко, А. С. Мареева, Е. Н. Папуша, Л. С. Пастухова, М. И. Дронт). С учетом широких возможностей в реализации воспитательного потенциала детей загородные центры дополнительного образования, детские оздоровительные лагеря (ДОЛ) часто выступают объектами исследования.

К числу актуальных разработок в этом направлении можно отнести исследования Н. А. Курчановой, посвящённые изучению подобных учреждений как открытой педагогической системы. Автор акцентирует внимание на взаимодополняемости процессов социальной интеграции и личностного становления подростков, разнообразии форм деятельности, развитии системы новых социальных связей, многоуровневом партнёрстве, учёте многообразия взаимодействия и т. п. [4].

В своей работе А. Н. Камнев анализирует процесс формирования субъектности подростков путем взаимодействия со средой лагеря как определенное направление реализации различных вариантов экологического образования и форм опытно-исследовательской деятельности, обеспечивающих присвоение духовно-нравственных, социально-экологических ориентиров [5].

Именно подростковый возраст, по мнению исследователей, характеризуется наличием психологических предпосылок и мотивов реализации индивидуальных способностей и интересов в процессе деятельностного участия в учебно-воспитательных мероприятиях. В то же время, как показал анализ, система дополнительного образования недостаточно реализует воспитательно-развивающий потенциал для реализации целей развития социально-образовательной активности детей [6].

В исследовании, представленном в данной статье, используется понятие «социально-образовательная активность подростка», рассматриваемое как одно из проявлений общей активности человека, поскольку отражает *высокий уровень его социального проявления в образовательном поле и характеризуется диверсификацией в учебный процесс функций социальной деятельности, а также получением в образовательной деятельности социально значимого продукта* [7].

Исходя из позиций общественного значения развитие социально-образовательной активности основывается на осознанном стремлении личности к собственному непрерывному росту, самоактуализации. С педагогической точки зрения развитие социально-образовательной активности подростков подразумевает не столько передачу знаний о системе духовно-нравственных ценностей, сколько организацию педагогического сопровождения в их раскрытии через учебную и общественно полезную деятельность, что способствует развитию социальной зрелости [8].

Следовательно, можно заключить, что высшую форму проявления социально-образовательной активности отчасти представляет собой социальная зрелость, состоящая из в достаточной степени развитых субъектно-деятельностного (добросовестность, инициативность) и субъектно-коммуникативного (коммуникативность, эмоциональная устойчивость) компонентов [8].

Актуальность постановки научной задачи исследования современных систем развития социально-образовательной активности подростков диктуется особенностями оздоровительного лагеря и даёт возможность рассматривать его как самостоятельный объект образовательного пространства «школа – загородный центр дополнительного образования». Изучение опыта отечественной образовательной практики, касающейся организации социально активной деятельности подростков в загородном центре, показало внимание исследователей к следующим темам: а) организация досуга детей в его взаимосвязи с учебной деятельностью; б) патриотическое воспитание подростков в условиях оздоровительного лагеря; в) современное прочтение принципа народности применительно к дополнительному образованию; г) развитие воспитательных практик духовно-нравственного воспитания в условиях оздоровительного лагеря [9; 10; 11].

Одной из важных особенностей образовательного пространства загородного лагеря является проявление и сочетание таких признаков формального и неформального образования, как: выбор образовательных программ, определяющих тематическую (содержательную) направленность лагерной смены; возможность сформировать социально значимые умения и навыки в том числе за счёт обеспечения организованного досуга; наличие у подростков позитивного отношения к образовательной и социальной активности; вариативность образовательно-развивающей среды детского оздоровительного лагеря, обеспечиваемая выбором форм деятельности, отвечающих личным интересам подростка; получение опыта непрерывного образования.

Особенности пространства «школа – загородный центр дополнительного образования» в значительной степени связываются с поиском оптимальной модели актуализации воспитания подрастающего поколения в соответствии с современными вызовами, в частности, ориентированными, как отмечается в законодательных

документах, на развитие духовно-нравственных ценностей, традиций молодёжи, усиление аспектов творческой конструктивной деятельности, использование потенциала одарённых детей для решения новых социальных, в том числе гражданско-патриотических задач. Всё это определяет актуальность разработки вопросов новой модели развития социально-образовательной активности подростков в условиях интеграции школы и загородного центра [12].

Методы и материалы исследования. Научную основу исследования составляет анализ литературы по теме формирования и развития социальных качеств личности, позволяющий выстроить стратегии развития социально-образовательной активности подростков с учётом особенностей личностной, игровой, коммуникативной, учебно-познавательной активности (В. В. Абрахова, В. П. Голованов, М. В. Игнатенко, З. А. Каргина, А. С. Мареева, А. Н. Никольников и др.). Также был осуществлён аналитический обзор актуальной практики деятельности оздоровительных лагерей, систематизация разработок в области организации лагерных смен на базе запросов и потребностей Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Результаты исследования. В научном плане разработана общая стратегия развития социально-образовательной активности подростков в пространстве «школа – загородный центр дополнительного образования», которая выражается в теоретическом обосновании реализации современных идей подрастающего поколения по укреплению мировоззренческого, нравственного и технологического суверенитета Отечества.

С учётом вышеизложенного модель развития социально-образовательной активности подростков в пространстве «школа – загородный центр дополнительного образования» включает в себя целевые ориентиры (принципы), методы и средства формирования социально-образовательной активности подростков, способы взаимодействия субъектов, критерии и показатели сформированности социально-образовательной активности подростков.

В ходе исследования в качестве основных компонентов, составляющих структуру модели развития социально-образовательной активности подростков в пространстве «школа – загородный центр дополнительного образования», выделен ряд компонентов.

Целевой компонент модели представлен основными целевыми ориентирами по повышению качества дополнительного образования

молодёжи. Результативностью целеполагания является формирование гражданина, личности, способной соотносить собственные потребности и устремления с общими для качественных преобразований в социуме.

Методологический компонент включает методологические подходы и принципы, реализуемые в практической деятельности. Стратегический план исследования связывается с реализацией идеи мировоззренческого, нравственного и технологического суверенитета страны.

С учётом образовательного и воспитательного потенциала среды загородного центра, в соответствии с её трудовой, развивающей, экологической насыщенностью реализуется технологическая направленность развития социально-образовательной активности подростков. В реальной практике предметно организованного обучения целостно и системно реализуются возможности интегративного развивающего подхода обучения и воспитания подростков. Реализация этого подхода возможна в форме комплексных проектов экологических образовательных маршрутов, деятельностная разработка патриотических мероприятий, участие в спортивных соревнованиях и активной трудовой деятельности.

Содержательно-технологический компонент модели представлен интерактивными технологиями и соответствующими им методами, приёмами и формами работы с детьми в пространстве «школа – загородный центр дополнительного образования». Эффективным стало применение: групповой формы работы, ученического самоуправления, педагогического и делового общения, деловых и ролевых игр, работы в творческих коллективах и др.

В исследовании выделяются такие основные сферы социально-образовательной активности подростков в рамках лагеря, как поисковая, исследовательская, культурологическая, военно-патриотическая, экологическая, а также способы организации взаимодействия в рамках осуществления и подготовки к предпринимательской, проектной, командной деятельности.

Данное взаимодействие осуществляется в условиях реальной жизни, на основе разнообразной, разноуровневой, субъектной, предметной и содержательной интеграции общего и дополнительного образования. Цель и содержание взаимодействия определяет мотивационно-целевой компонент участия в социально значимой деятельности и раскрывается в самопроявле-

нии, активизации в образовании и социальной жизни подростка.

В ходе эксперимента на базе учреждения «школа – загородный центр дополнительного образования» были выделены следующие организационно-педагогические условия:

- 1) учёт воспитательно-развивающего потенциала загородного центра в реализации идей подготовки воспитанников к активному участию в будущей профессиональной работе, укреплении мировоззренческого, нравственного и технологического суверенитета России;
- 2) организация тематических смен загородного центра дополнительного образования;
- 3) создание цифровой образовательной среды, подразумевающей расширение возможностей за счёт развития технологической культуры воспитанников и обеспечивающей разновозрастное общение;
- 4) систематизация накопленного опыта воспитательной работы оздоровительного лагеря для современной интерпретации идей организации активной воспитательной, патриотической, досуговой деятельности в загородном центре с целью развития социально-образовательной активности подростков.

Основой содержательного обеспечения развития социально-образовательной активности воспитанников стала инновационная модульная программа «Лидерство – путь к успеху», нацеленная на активизацию социальных навыков. В ней представлены основные пути, формы и методы организации социальных практик обучающихся в условиях сетевого взаимодействия. Программа содержит следующие модули: мотивационно-диагностический (диагностика увлечений и потребностей субъектов, занятия по мотивации); проектный (разработка проектов, способствующих реализации задач развития технологической готовности воспитанников, традиционных духовно-нравственных, патриотических качеств); организационно-деятельностный (ресурсное обеспечение деятельности подростков в рамках процесса развития социально-образовательной активности); коррекционно-оценочный (итоговая диагностика); прогностический (прогнозирование дальнейших результатов).

Рефлексивно-оценочный компонент подразумевает анализ и оценку результатов деятельности субъектов в формате тематических проектов

и направлен на активизацию навыков работы в команде.

Для оценки сформированности социально-образовательной активности подростков были использованы следующие критерии:

– *мировоззренческий* (стратегический), который подразумевает выбор социально значимого вектора в гражданственном, патриотическом, нравственном становлении современного молодого человека в условиях дополнительных образовательных систем, характеризует умение педагога выстроить разновозрастную эффективную коммуникацию, предусматривает представления обучающегося о его главных жизненных ценностях, мотивах деятельности и общения, социальную компетентность;

– *технологический*, характеризующий динамику развития у воспитанников проектно-исследовательских, конструктивных и изобретательских умений в условиях интеграции общего и дополнительного образования.

Для проведения исследования были организованы и проведены ознакомительные семинары для педагогов загородного центра дополнительного образования «Зеркальный» и средней общеобразовательной школы № 660, в ходе которых отмечены особенности работы в условиях интеграции, проведено ознакомление с содержа-

нием, логикой и технологиями образовательной программы; проанализированы характеристики, особенности и возможности пространства школы загородного центра детско-юношеского творчества «Зеркальный»; определены и показаны возможности интеграции. В результате была составлена модульная программа «Лидерство – путь к успеху», ориентированная на возможные интересы и потребности обучающихся.

Выводы. Проведённое исследование показало, что развитие социально-образовательной активности, являясь стратегическим вектором педагогической системы, позволит стимулировать развитие социально значимых, деятельностных, конкурентоспособных качеств личности подростка (умение работать в команде, высокая культура общения, ориентированность на качественный социально приемлемый продукт, созданный на базе традиционных российских духовно-нравственных ценностей) в процессе проектной деятельности. Условия интеграции общего и дополнительного образования, наблюдаемые в детском оздоровительном лагере и загородных центрах, позволяют создать стимулирующую среду для личностных проявлений подростка, сформировать нацеленность на саморазвитие, помогая определить собственную образовательную траекторию.

Список источников

1. Национальный проект «Образование» на 2019–2024 годы, утвержденный 24.12.2018 [Электронный ресурс] // Сайт: edu.gov.ru. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 15.07.2024).
2. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 "О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года" [Электронный ресурс] // Сайт: publication.pravo.gov.ru. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015?ysclid=m0v5o625ui757060441> (дата обращения: 15.07.2024).
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Издательство «Мысль», 1991. 299 с.
4. Курчанова Н. А. Реализация воспитательного потенциала детского оздоровительного лагеря как открытой педагогической системы. Авт. дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2006. 26 с.
5. Камнев А. Н. Развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере. Авт. дисс. ... канд. пед. наук. Курск, 2022. 24 с.
6. Иванова И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании. Авт. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2022. 40 с.
7. Семёнова Н. В. Развитие зрелости обучающихся в процессе общественно-полезной деятельности. Авт. дисс. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2022. 24 с.
8. Гримоть А. А., Степанова Т. М., Рачков Т. А. Педагогика летнего отдыха. Минск, 1996.
9. Воронкова Л. В. Как организовать воспитательную работу в отряде. М., 2007.
10. Дронь, М. И., Луцевич Е. В., Митрош О. Л. Технологии воспитательной работы в условиях летнего отдыха детей и подростков. Минск, 1996.

11. Мареева А. С. Организационно-методическое сопровождение дополнительного образования детей в условиях детского оздоровительного лагеря. Авт. дисс. ... канд. пед. наук. Ялта, 2020. 24 с.
12. Каргина З. А. Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 1 (103). С. 5–11.
13. Папуша Е. Н. Формирование адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей. Авт. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2019. 23 с.
14. Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность как пространство развития гражданской идентичности молодежи. Авт. дисс. ... докт. пед. наук. М. 2020. 43 с.

References

1. *National project "education" for 2019-2024 years, stated 24.12.2018*. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project> (Accessed: 15 July 2024).
2. *President resolution 07.05.2024 N 309 " About national purposes of Russian Federation Development for the period till 2030 and further till 2036"*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (Accessed: 15 July 2024).
3. Albukhanova, K. A. (1999) *Psychology and mentality (Problems of methodology, theory and research of real personality): Selected psychological materials*. Moscow: Mysl. (In Russ.)
4. Kurchanova, N. A. (2006) *The implementation of pedagogical potential of children's recreation camp as an open pedagogical system*. Abstract of Ph.D. thesis, St. Petersburg. (In Russ.)
5. Kamnev, A. N. (2022) *Development of the subjectivity of adolescents in interaction with nature in children's recreation camp*. Abstract of Ph.D. thesis, Kursk. (In Russ.)
6. Ivanova, I. V. (2022) *The pedagogical support of adolescents' self determination in additional education*. Abstract of Ph.D. thesis, Yaroslavl. (In Russ.)
7. Semenova, N. V. (2022) *The development of students maturity in the course of socially useful activity*. Abstract of Ph.D. thesis, Tumen. (In Russ.)
8. Grimot', A. A., Stepanova T. M. and Rachkov, S. A. (1996). *The pedagogy of summer rest*. Minsk. (In Russ.)
9. Voronkova, L. V. (2007) *How to organize the bringing up work in the department*. Moscow. (In Russ.)
10. Dron, M. I., Lutsevich, E. V. and Mitrosh, O. L. (1996) *The technologies of bringing up work under the conditions of children's and adolescents' summer rest*. Minsk. (In Russ.)
11. Mareeva, A. S. (2020) *The organizational and methodological support of additional education under the conditions of children's recreation camp*. Abstract of Ph.D. thesis, Yalta. (In Russ.)
12. Kargina, Z. A. (2011) Modern methodological approaches for additional education of children. *Vestnik of Tomsk State Pedagogical University*. no. 1, pp. 5–11. (In Russ.)
13. Papusha, E. N. (2019) *The formation of adaptive bringing systems for children's recreation camps*. Abstract of Ph.D. thesis, Kazan. (In Russ.)
14. Pastukhova, L. S. (2020) *Social and project activity as a sphere of development of youth civic identity*. Abstract of Ph.D. thesis, Moscow. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 26.08.2024; одобрена после рецензирования 14.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 26.08.2024; approved after reviewing on 14.09.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторе:

Амель Катерина Сергеевна

Преподаватель, Санкт-Петербургский государственный дворец творчества юных, Загородный центр детско-юношеского творчества «Зеркальный», СОШ № 660, пос. Зеркальный, Ленинградская область

Information about the author:

Amel Katerina Sergeevna

Teacher, St Petersburg State Palace of Youth Creativity, Country Children Youth Center “Zerkalny”, Secondary school № 660, Zerkalny, Leningrad region



Научная статья

УДК 371

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-124-130

ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Алексей Михайлович Каменский

Ленинградский областной институт развития образования, Санкт-Петербург, Россия

kamenskiy@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4229-306X>

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации трудового обучения в отечественной школе. Анализируются подходы дореволюционного, советского, постсоветского периодов и современное состояние решения заявленной проблемы. Подчеркивается значимость трудовой деятельности ребёнка в общеобразовательной школе, её влияние на становление личности обучающегося. Описывается опыт реализации конструктивного подхода к организации трудового обучения учащихся на базе лицея № 590 Санкт-Петербурга. Представлена практика взаимодействия школы с социальными партнёрами в рамках реализации крупных, долговременных, социально-ориентированных проектов, в которых учащиеся принимают активное участие наравне со взрослыми. Делается вывод о необходимости возрождения единой системы поддержки трудового обучения в современных условиях и выполнения требований обновлённого Федерального государственного образовательного стандарта.

Ключевые слова: трудовое обучение учащихся, образовательные практики, проектная деятельность в школе, общественно-полезный труд учеников.

Для цитирования: Каменский А. М. Трудовое обучение и его влияние на становление личности современного школьника // Человек и образование. 2024. № 3. С. 124–130. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-124-130>

Original article

LABOR EDUCATION AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF MODERN SCHOOLCHILD PERSONALITY

Alexey M. Kamensky

Leningrad Regional Institute of Educational Development, St. Petersburg, Russia

kamenskiy@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4229-306X>

Abstract. The article discusses the issues of organizing labor training in domestic school. The approaches of the pre-revolutionary, Soviet, post-Soviet periods and the current state of solving the stated problem are analyzed. The importance of a child's labor activity in a secondary school and its influence on the development of the student's personality are emphasized. The experience of implementing a constructive approach to organizing labor training for students in a modern school on the base of Lyceum № 590 in St. Petersburg is described. The article presents the practice of interaction between the school and social partners in the framework of the implementation of large, long-term, socially oriented projects in which students

participate actively together with adults. It is concluded that it is necessary to revive a unified system for supporting labor training in modern conditions and to meet the requirements of the updated Federal State Educational Standard.

Keywords: students' labor training, educational practices, project activities at school, students' socially useful work.

For citation: Kamensky A. M. Labor education and its influence on the development of modern school-child personality // *Man and Education*. 2024; (3): 124–130 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-124-130>

Введение. В советской образовательной системе уроки труда проводились, начиная с первого класса и вплоть до выпуска учащихся из школы. В начальной школе их, как правило, вели сами классные руководители. На этих занятиях дети осваивали простейшие умения: штопали, пришивали пуговицы, вязали, изготавливали небольшие сувениры к праздникам для своих близких. В средней школе происходило деление на группы мальчиков и девочек. Уроки вели учителя труда. Как правило, это были специалисты без педагогического образования и часто без высшего образования. Занятия у мальчиков проходили в мастерских слесарного и столярного дела, у девочек – в швейном кабинете и домоводстве. В старших классах количество часов труда увеличивалось и начиная со второй половины семидесятых годов стало переноситься на базу УПК (учебно-производственный комбинат), где школьники осваивали азы какой-либо рабочей профессии (водитель, машинистка, швея и прочие).

Сегодня складывается стереотипное мнение, согласно которому в отечественной системе образования той поры практически отсутствовали проблемы. Сложности возникали в преподавании многих предметов и касались низкой квалификации педагогических кадров (многие из которых были на тот период без специального образования), слабого финансирования (ремонты школьных классов проводились силами родителей и иногда шефов) и переполненности классов (почти все школы в крупных городах работали в две, а то и в три смены). При проведении уроков труда практически отсутствовали расходные материалы. Учителя просили школьников приносить из дома продукты для приготовления блюд, ткани для обучения шитью, деревянные и металлические заготовки для изготовления деталей. Порой учителям труда удавалось решать эти проблемы с использованием личных связей. Негласный статус уроков труда, наряду с уроками физкультуры, музыки и рисования, был крайне низким. Они восприни-

мались большинством учителей и учащихся как уроки второстепенные, не требующие приложения особых усилий. Как правило, ученики без особых усилий получали по данному предмету не ниже четвёрки.

Опыт и состояние развития трудового обучения в современной школе. Классики отечественной педагогики начиная со второй половины девятнадцатого века и до наших дней уделяли вопросам трудового воспитания перво-степенное внимание. К. Д. Ушинский придавал роли трудового обучения особое значение, считая, что труд есть высший и благороднейший вид человеческой деятельности. Выдающийся педагог, во многом опередивший своё время, подчёркивал значимость труда для становления личности. В процессе физического и умственного труда человека формируются такие нравственно положительные качества личности как самостоятельность, жизненная активность, стремление к взаимопомощи, уважение к опыту старших, ответственность, развиваются трудовая сноровка и смекалка [1]. Константин Дмитриевич полагал, что цель воспитания заключается в приготвлении человека к жизни. Трудовое воспитание должно привить ребёнку уважение и любовь к труду, дать ему привычку к труду, возможность отыскать для себя дело в жизни [2].

Развивать концепцию трудового воспитания продолжил М. Н. Скаткин. Он считал, что трудовая деятельность ребёнка должна быть для него понятна и увлекательна, призывал к тесной взаимосвязи содержания курса трудового обучения с имеющимся жизненным опытом ребёнка. Идеи К. Д. Ушинского получили развитие в практике политехнического образования, реализованной в творческом наследии М. Н. Скаткина и его коллег [3].

Большое значение придавал трудовому обучению и воспитанию замечательный советский педагог С. Т. Шацкий, который ещё со времени Первой опытной станции Наркомпроса наладил в своём образовательном учреждении разноо-

бразную трудовую деятельность воспитанников [4]. По сути, С. Т. Шацкий сумел на практике создать модель образовательной системы всей страны, в основе которой – идея непрерывности и целостности педагогического процесса, эффективного решения задач комплексного воспитания и развития личности ученика [5].

Особая роль в разработке теории трудового воспитания принадлежит А. С. Макаренко, считавшему, что трудолюбие является наиважнейшим свойством личности, а ребёнка надо привлекать к любому труду, независимо от того, испытывает он потребность в нём или нет. Трудовая деятельность, по мнению А. С. Макаренко, развивается и совершенствуется, становясь важнейшим фактором творческого развития человека, его высшей потребностью, источником радости от проделанной работы и посылом к самосовершенствованию [6].

Не меньшее значение данному вопросу придавал и другой выдающийся педагог современности В. А. Сухомлинский, который подчёркивал, что труд человека является основой для формирования нравственности. Только в труде выявляется и развивается человеческая индивидуальность. Для ребёнка труд должен быть посильным, носить творческий характер, быть разнообразным, с переключением с одних видов деятельности на другие. Тогда будет формироваться единство воспитания и общего развития личности – нравственное, интеллектуальное, эстетическое, физическое [7].

И. П. Иванов акцентировал внимание педагогической общественности на идеях коллективного труда учащихся, небезосновательно считая, что в современном мире практически любой вид деятельности предполагает взаимодействие с другими людьми. Сегодня даже в индивидуальном спорте, искусстве, науке невозможно чего-либо достичь в одиночку. Разработанная им теория коллективных трудовых дел (КТД) прочно вошла в практику отечественной педагогики и захватила сердца многих передовых учителей [8].

Современные публикации на тему трудового воспитания встречаются в научных педагогических школах Нижнего Новгорода, Волгограда, Оренбурга, Якутии и других регионов. Данной тематике уделено внимание многих исследователей: В. Н. Авдеевой, А. М. Аллагулова, М. М. Гончаровой, Л. Г. Григорьевой, Е. И. Ерёминой, С. С. Захаровой, Д. А. Крылова, М. А. Мамонтовой, И. И. Пироговой, О. С. Токаевой, Л. Г. Филипповой, М. И. Яно-

вой и других авторов [9]. В работах анализируются современные подходы к организации деятельности по привлечению школьников к труду, развитию новых форм трудовой активности, в частности, разбираются преимущества и сложности использования в этом вопросе проектного метода обучения. Авторы апеллируют к наследию великого педагогического прошлого, ссылаются на труды классиков, прослеживают специфику применения их идей в условиях современного изменившегося мира, делают сравнительный обзор имеющихся практик организации процесса трудового обучения и воспитания в современных образовательных учреждениях как общего, так и специального профиля.

Вместе с тем современные исследователи в гораздо меньшей степени, чем того требует время, уделяют внимание всё возрастающей роли трудового обучения в развитии индивидуальности ученика, его «самости». Это объясняется изменением педагогической практики в последние десятилетия, направленной на явное снижение роли трудового обучения и воспитания в образовательном процессе школы. Лишь в последнее время пришло понимание ошибочности такого подхода и, соответственно, возвращается интерес исследователей к данной важной теме.

С началом перестройки нашего общества и изменением его социально-политической основы уроки трудового обучения были заменены образовательной областью «технология», а на деле практически в большинстве школ они были вытеснены из программы, уступив место информатике, робототехнике и другим предметам данного цикла. Там, где уроки труда остались в программе, часто администрация стала объединять группы мальчиков и девочек. Делается это не столько из принципиальных соображений, сколько из-за нехватки кадров преподавателей-мужчин. Во многих регионах вакансии по этой позиции заполнены только на двадцать процентов. Аналогично недопустимая ситуация сложилась и с общественно полезным трудом. Эта привычная часть школьной жизни оказалась по факту упразднена. Несмотря на заветы классиков педагогической науки, даже уборка классного помещения силами самих школьников оказалась практически под запретом, хотя большинство учащихся с удовольствием готовы выполнять ту или иную поручаемую работу.

К сожалению, за последние десятилетия в результате таких необдуманных решений оказалась ослаблена ресурсная база школьного трудового обучения. Многие кабинеты труда для

мальчиков и девочек были перепрофилированы, станочная база, верстаки, кухонное оборудование, швейные машинки сданы в металлолом. Подготовленные педагогическими вузами кадры, не доходя до школы, ушли на производство.

В результате мы получаем поколение, не способное к элементарному самообслуживанию. Доходит до абсурда: далеко не все дети средней и старшей школы могут завязать шнурки на ботинках, не говоря уже о проведении мелкого ремонта по дому и необходимой починке личных вещей. Стала господствовать идеология безудержного потребления, выражающаяся в том числе в желании выбросить ещё пригодную вещь и заменить её купленной новой. Проще обратиться к специалисту, заплатить деньги за предоставленную услугу и получить желаемое, не прикладывая к этому каких-нибудь собственных усилий. Из детской жизни стали уходить радость труда, счастье получения нужного самому человеку и другим людям результата. Данная тенденция неминуемо приводит к опустошению человеческой души, её обезличиванию, замене подлинного ширпотребом, а в итоге – к упадку культуры в целом, подмене её маскультом. Если не предпринимать срочных мер по исправлению ситуации, то мир будет деградировать, человек достаточно быстро вернётся в эпоху средневековья, цивилизацию придётся выстраивать заново, только делать такую трудную работу будет уже некому, так как для этого в первую очередь надо любить и уметь трудиться.

Педагогическая практика организации трудового обучения и общественно полезного труда в общеобразовательной школе. В базовом для нашего исследования лицее № 590 Санкт-Петербурга со времени его основания в сентябре 1991 года трудовому обучению уделяется повышенное внимание. Полностью сохранена станочная база, удалось добиться высокой степени оснащённости классов оборудованием, которое, благодаря поддержке депутатского корпуса города, было целиком обновлено в 2020 году. Силами родительской общественности и при активном содействии Совета школы осуществляется регулярное пополнение запаса расходных материалов. Главное – это обеспеченность квалифицированными кадрами. Руководит кафедрой трудового обучения в лицее методист района, этот специалист постоянно находится на острие всех инноваций, происходящих в системе образования по данному направлению.

Особенностью уроков труда в нашем лицее № 590 является нацеленность на результат. Мальчики и девочки производят не просто учебные изделия, а ту продукцию, которая востребована в самом лицее. Ребята имеют возможность увидеть непосредственную пользу, которую приносит их труд не в отсроченном будущем, а здесь и сейчас. Так, мальчики изготовили двадцать скамеек для школьного двора, на которых теперь сидят родители, бабушки и дедушки, встречающие малышей после уроков. Девочки шьют костюмы для школьных спектаклей и даже справились с оформлением сцены. Активно работает детское объединение «Фабрика сувениров». С момента её открытия в лицее нет проблемы вручения подарков на праздники, награждения призами по итогам соревнований и конкурсов. Мелкий ремонт школьного оборудования и мебели проводится совместными усилиями ребят и взрослых. Именно таким образом были отреставрированы достаточно изношенные парты в нескольких классах. Ребята полностью перелицевали их и закрепили на новые болты.

Отдельной педагогической находкой можно считать вовлечение учащихся через уроки труда и внеурочную деятельность в реализацию крупных лицейских проектов [10]. Проект «Культурно-педагогический парк» направлен на обустройство пришкольной территории. Силами учащихся школы проложены три аллеи славы (спортивная, воинская и педагогическая), на которых, кроме тротуарной плитки, выложены памятные звёзды, и около каждой звезды посажено именное дерево. За всеми посадками ухаживают ребята конкретного класса – окапывают, подкармливают, борются с болезнями растений, развешивают кормушки. С друзьями и родственниками тех, чьи имена представлены на памятных аллеях, учащиеся устраивают встречи, на которых обсуждаются в том числе перспективы развития нашей школы. Например, на встрече с близкими знаменитого баскетбольного тренера Станислава Яковлевича Гельчинского по итогам дискуссии была достигнута договорённость о проведении на базе лицея № 590 регулярных баскетбольных турниров памяти этого выдающегося профессионала. При открытии аллеи воинской славы, на которой установлены звёзды памяти тех, кто защищал эту землю в Великую Отечественную войну, ребята познакомились с родственниками героев. По итогам встречи был сделан отдельный памятный сайт, на котором силами учащихся собраны материалы по истории

нашего города, нашего района, героев нашей аллеи. По итогам открытия педагогической аллеи в Год педагога и наставника учениками школы собран большой материал для музея истории нашей школы, оборудованы отдельные стенды, посвящённые каждому человеку, чьи звёзды «зажглись» у школьного порога.

В международный проект «Школьный патент» лицей вовлечён более пятнадцати лет. Многие номинации конкурса требуют материального воплощения: поделки, рисунки, модели, фотографии, игры, приспособления. Над всем этим ребята охотно работают под руководством наставников как на уроках, так и во внеурочное время. В номинации «Для обороны страны» партнёром лица является Министерство обороны РФ. Итоговые встречи проводятся на ежегодном Форуме «Армия» в подмосковной Кубинке. Учащиеся лица делятся своими идеями со специалистами, получают профессиональную оценку проделанной работы. Наиболее интересные изобретения организаторы конкурса помогают патентовать. Имеются отдельные случаи запуска детских изобретений в реальное производство.

Проект «Палитра души» нацелен на приобретение школьников к прекрасному. Проведение в галерее лица регулярных выставок современных художников требует приложения немалых усилий со стороны учеников. Доставка работ, монтаж экспозиции, организация творческих встреч с людьми искусства, оформление витрин, учёт и хранение экспонатов, проведение экскурсий – всё это является предметом заботы школьного актива. По итогам проводимых мастер-классов учащиеся самостоятельно начинают работать в той технике, с которой познакомили их профессионалы-художники. Этими работами потом оформляются интерьеры классов и школы. Многие детские работы откладываются в подарочный фонд школы и потом используются для поощрения учеников, в качестве памятных подарков для гостей лица. Особенно дорогие для ребят работы они могут унести домой для того, чтобы порадовать своих близких и ещё раз почувствовать значимость своего труда, его необходимость другим людям, ощутить радость заботы о ближнем, стремление осчастливить другого человека. В этом и заключается основной посыл современных реформ образования.

Актуальное направление реформ нацелено в том числе на проведение активной профориентационной работы среди школьников. Но в данном вопросе необходимо искать новые

формы, выходящие на замену устаревшим. К таким подходам можно отнести профессиональные пробы. В лицее № 590 смоделирована инфраструктура города-мегаполиса с его правительством, финансовой структурой (в школе действуют игровые деньги, школьный банк, налоговая служба, биржа труда и др.), производствами (центр озеленения, фабрика сувениров, оформительская фирма, иное), службами (почта, экскурсионное бюро, театр и пр.). Ребёнок имеет возможность на практике в игровом формате попробовать свои силы в разных профессиональных ролях, понять, насколько это подходит ему лично, насколько ему это интересно и получается, доставляет удовольствие.

Заключение. Решение о возврате в школьную программу отдельного предмета «трудовое обучение» влечёт за собой необходимость серьёзных системных изменений образовательного процесса в целом: интеграции урочной и внеурочной работы, ориентированности учебной деятельности на практический выход, её нацеленности на конкретный и востребованный результат.

Будущее школьного трудового обучения должно предусматривать не только работу ребёнка с простейшими ручными инструментами, такими как молоток, отвёртка, ножницы, игла и прочее, но и более сложными устройствами, которые сегодня всё активнее входят в наш быт – болгарка, электрический лобзик, рубанок, шуруповёрт и т. п. Для этого необходимо пересмотреть существующие нормы комплектации кабинетов трудового обучения. Отдельной статьёй нужно выделять средства для приобретения расходных материалов. Желательно внести поправки в действующее законодательство, в котором сегодня отсутствуют какие-либо преференции в деле организации детского труда (на законных основаниях мы сейчас не можем провести даже ярмарку-продажу ученических изделий). Конечно, необходимо расширять взаимодействие школы с социальными партнёрами. Возможно возродить практику шефства над школой крупных предприятий, как это было в советское время и как это происходит до сих пор в современном Китае. Такая шефская поддержка будет способствовать налаживанию эффективной профориентационной работы, которая заключается не только в посещении производств, но и может предусматривать непосредственное наставничество.

Обновлённые ФГОС (федеральные государственные образовательные стандарты) нацелены на развитие индивидуальности субъектов

образовательных отношений. Именно трудовая деятельность позволяет проявиться индивидуальности каждого, влияет на формирование его личности, выстраивает его отношения с обществом. Современная школа обязана предоставить ребёнку возможность осуществления творческого, продуктивного, востребованного, интересного, развивающего личность труда.

Уроки труда с их заложенным богатым образовательным потенциалом, общественно полезный труд во внеурочной сфере, самореализация ребенка в проектной деятельности способствуют становлению доброжелательной школьной атмосферы, тесному взаимодействию школы с окружающим миром. Принятое долгожданное решение о возврате в обязательном порядке в школу уроков трудового обучения является правильным. Оно воспринимается педагогическим сообществом и широкой общественностью как своевременное. Однако любые судьбоносные решения должны сопровождаться активной поддержкой процессов их реализации, обеспечени-

ем необходимыми ресурсами, как материальными, так и кадровыми, обсуждением первых шагов, необходимой корректировкой действий.

Представляется, что возврат трудового обучения и общественно полезного труда в школу благотворно повлияет на процесс развития всей отечественной системы образования. Этот шаг позволит вернуть нашу школу к её подлинно гуманистическим истокам, вернуться к богатейшему педагогическому наследию прошлого, воспользоваться накопленным опытом построения трудовой школы на новом уровне, с учетом новых складывающихся условий в стране и в мире. Педагогическому сообществу очень важно не упустить предоставленной возможности, взяться за решение этой проблемы не формально, а со всей ответственностью за планируемый результат. Восстановить утерянное, произвести попутно необходимые обновления, можно в достаточно короткие сроки. Главное – проявить необходимую инициативу и заручиться поддержкой всех заинтересованных сторон.

Список источников

1. Закаев С. З. Идеи трудового воспитания в педагогической системе К. Д. Ушинского и их развитие в деятельности М. Н. Скаткина // Проблемы современного образования. 2014. № 3. С. 37–43.
2. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. Сборник. Сост. Э. Д. Днепров. М.: Изд. УРАО, 2002. 592 с.
3. Скаткин М. Н. Приобщение учащихся к производительному труду и его связь с обучением. М.: Просвещение, 1958. 443 с.
4. Рожков Д. С. Актуальность взглядов С. Т. Шацкого на труд и отдых в практической деятельности современного педагога // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 32. С. 112–132.
5. Малинин Г. А., Фрадкин Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. М.: Прометей, 1993. 175 с.
6. Лыгин С. А., Денисова К. С. Трудовое воспитание в педагогической системе А. С. Макаренко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 7 (42). С. 46–50.
7. Курносова С. А. Идеи трудового воспитания детей в работах В. А. Сухомлинского // Вестник КРАУНЦ. 2015. № (25). С. 2–5.
8. Маленкова Л. И. Коллективно-творческое дело: идеи и способы организации // Народное образование. 2018. № 8. С. 92–96.
9. Григорьева Л. Г. Трудовое воспитание младших школьников в современной общеобразовательной школе: дисс. ... к.п.н. М., 2004, 202 с.
10. Каменский А. М. Инновационная модель лицейского образования. Монография. СПб.: ЛОИРО, 2014. 353 с.

References

1. Zakayev, S. Z. (2014) Ideas of labor education in the pedagogical system of K. D. Ushinsky and their development in the activities of M.N. Skatkin. *Problems of Modern Education*, no. 3, pp. 37–43. (In Russ.)
2. Ushinsky, K. D. (2002) *Problems of pedagogy*. Collection. Comp. E. D. Dneprov. Moscow: Publ. URAO. (In Russ.)
3. Skatkin, M. N. (1958) *Involvement of students in productive work and its connection with training*. Moscow: Education. (In Russ.)
4. Rozhkov, D. S. (2015) Relevance of S. T. Shatsky's views on work and rest in the practical activities of a modern teacher. *Problems and Prospects for the Development of Education in Russia*, no. 32, pp. 112–132. (In Russ.)
5. Malinin, G. A., Fradkin, F. A. (1993) *Educational system of S. T. Shatsky*. Moscow: Prometheus. (In Russ.)
6. Lygin, S. A., Denisova, K. S. (2014) Labor education in the pedagogical system of A. S. Makarenko. *Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology*, no. 7 (42), pp. 46–50. (In Russ.)
7. Kurnosova, S. A. (2015) Ideas of labor education of children in the works of V. A. Sukhomlinsky. *Bulletin of KRAUNC*, no. (25), pp. 2–5. (In Russ.)
8. Malenkova, L. I. (2018) Collective creative work: ideas and methods of organization. *Public Education*, no. 8, pp. 92–96. (In Russ.)
9. Grigorieva, L. G. (2004) *Labor education of primary school students in a modern comprehensive school*. Ph.D. thesis, M. (In Russ.)
10. Kamensky, M. (2014) *Innovative model of lyceum education*. Monograph. St. Petersburg: LOIRO. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 29.06.2024; одобрена после рецензирования 24.07.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 29.06.2024; approved after reviewing on 24.07.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторе:

Каменский Алексей Михайлович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами Ленинградского областного института развития образования, Санкт-Петербург

Information about the author:

Kamensky Alexey Mikhailovich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leningrad Regional Institute of Educational Development, St. Petersburg



ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

Научная статья

УДК 353.9

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-131-142

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПЕРЕРАСПРЕДЕЛЕНИЯ ПОЛНОМОЧИЙ МЕЖДУ ОРГАНАМИ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ И ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Юрий Станиславович Тюнников¹, Алексей Викторович Лукьянович²,
Инна Владимировна Герасимова³, Виктория Олеговна Селезнева⁴*

^{1,2,3,4} Государственный университет просвещения, Москва, Россия

¹ Сочинский государственный университет, Сочи, Россия

¹ tunn@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0996-205X>

² av.lukianovich@guppros.ru

³ iv.gerasimova@guppros.ru

⁴ vo.selezneva@guppros.ru

Аннотация. Оценка эффективности процесса перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования проводится в целях оптимизации и повышения эффективности управления образовательными системами различного уровня. В статье раскрываются особенности оценки эффективности процесса перераспределения полномочий в сфере общего образования. В рамках единой методологии комплексной оценки эффективности перераспределения полномочий описаны основная цель и задачи данной работы, под текущий контекст адаптированы ключевые принципы оценки, разработаны и научно обоснованы системные характеристики объекта оценки, функциональные характеристики управленческих компетенций совокупного субъекта оценивания, инструментальные характеристики сценарной технологии комплексной оценки.

Ключевые слова: перераспределение полномочий, органы управления образованием, оценка эффективности перераспределения полномочий, управленческие кадры, компетентностный подход, системный подход, сценарный подход.

Финансирование: работа выполнена в рамках государственного задания № 073-03-2024-077/9 по теме «Научно-методическое сопровождение перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 1023120900001-3-5.3.1).

Для цитирования: Тюнников Ю. С., Лукьянович А. В., Герасимова И. В., Селезнева В. О. Особенности оценки эффективности процесса перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования // Человек и образование. 2024. № 3. С. 131–142. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-131-142>

Original article

FEATURES OF ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF THE PROCESS OF REDISTRIBUTION OF POWERS BETWEEN LOCAL GOVERNMENT BODIES AND STATE AUTHORITIES OF SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION IN THE SPHERE OF EDUCATION

Yuri S. Tyunnikov¹, Alexey V. Lukyanovich², Inna V. Gerasimova³,
Victoria O. Selezneva⁴✉

^{1,2,3,4} Federal State University of Education, Moscow, Russia

¹ Sochi State University, Sochi, Russia

¹ tunn@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0996-205X>

² av.lukianovich@guppros.ru

³ iv.gerasimova@guppros.ru

⁴✉ vo.selezneva@guppros.ru

Abstract. Performance appraisal in the process of redistribution of powers between municipal authorities and regional authorities of the Russian Federation in education field is conducted with the purpose of optimization and improvement of the effectiveness of educational systems management from different levels. The article describes features of performance appraisal in the process of redistribution of powers in the field of general education. Within the framework of a unified methodology for comprehensive performance appraisal in the process of redistribution of powers the article describes the main goals and objectives of this work; key assessment principles are tailored in this context; system characteristics of subject appraisal, competencies functional characteristics of the subject of appraisal, instrumental characteristics of scenario-based integrated appraisal are developed and scientifically based.

Keywords: redistribution of powers, authorities in the field of education, performance appraisal in the redistribution of powers, management personnel, competency-based approach, system-based approach, scenario approach.

Financing: the article has been prepared as part of federal state task 073-03-2024-077/9 on the topic "Scientific Methodological Assistance of Redistribution of Powers Between Municipal Authorities and Regional Authorities of the Russian Federation in Education Field" (registration number EGISU NIOKTR 1023120900001-3-5.3.1).

For citation: Tyunnikov Y. S., Lukyanovich A. V., Gerasimova I. V., Selezneva V. O. Features of assessing the effectiveness of the process of redistribution of powers between local government bodies and state authorities of subjects of the Russian Federation in the field of education // *Man and Education*. 2024; (3): 131–142 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-131-142>

Введение. Процесс перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования (далее – перераспределение полномочий) с необходимостью предполагает комплексную оценку эффективности данного процесса и её методологическое обоснование.

В настоящей статье представлены особенности реализации ключевых методологических подходов к оценке эффективности управленче-

ских процессов в контексте процесса перераспределения полномочий.

Исследование продолжает логику научного описания функционирования региональных образовательных систем в контексте распределённых управленческих полномочий, начатого с теоретического обоснования критериев эффективного перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в части обеспечения функционирова-

ния образовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы [1].

Основной **целью** проводимой оценки эффективности представляется получение информации, на основании которой предполагается оптимизировать процесс перераспределения полномочий на основе количественных и качественных показателей. К числу основных **задач** следует отнести:

- получение сведений о текущих процессах и результатах перераспределения полномочий в субъектах Российской Федерации;

- анализ количественных и качественных показателей эффективности перераспределения полномочий в субъектах Российской Федерации;

- выявление успешных эффективных практик со стороны тех субъектов Российской Федерации, которые уже реализовали данную процедуру;

- оценка рисков недостижения прогнозных показателей перераспределения полномочий субъектами Российской Федерации;

- оказание консультационно-методической поддержки тем субъектам Российской Федерации, которые запланировали данный процесс и, возможно, нуждаются в соответствующем сопровождении.

Ранее проведённая работа показала, что в практике перераспределения полномочий возможны ситуации, когда участники этого процесса руководствуются в своей деятельности субъективными установками и представлениями, что негативно влияет на принимаемые решения. Подготовка и принятие управленческих решений в задачах перераспределения полномочий в сфере общего образования предполагает наличие вполне определённой методологии. Особенно это важно на этапах комплексной оценки эффективности принимаемых решений.

Термин «эффективность» предлагается трактовать в соответствии с национальным стандартом Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 9000-2015 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь» и понимать под ним соотношение между достигнутым результатом и использованными в данном процессе ресурсами [2]. Соответственно, объектом оценки будет выступать соотношение достигнутого результата, измеряемого по критериям, имеющим количественное и качественное выражение (количественные и качественные показатели), к использованным в данном процессе ресурсам (кадровым, организационно-управленческим, финансовым и иным).

В соответствии с Концепцией перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования в части обеспечения функционирования образовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы (далее – Концепция), актуальность перераспределения полномочий обусловлена необходимостью решения комплекса задач в области повышения эффективности управления образовательными системами различного уровня в интересах достижения доступности и повышения качества российского образования как ключевых отраслевых стратегических приоритетов обеспечения национального суверенитета [3].

Полномочия органов местного самоуправления и органов государственной власти субъекта Российской Федерации в сфере образования могут быть перераспределены между ними в порядке, предусмотренном частью 12 статьи 17 Федерального закона от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [4].

В рамках исполнения подпункта 2 пункта 6 постановления Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации от 20 декабря 2022 года № 2826-8 ГД Минпросвещения России в 2023 году проведён мониторинг перераспределения полномочий, в ходе которого установлено:

- общее количество государственных общеобразовательных организаций субъекта Российской Федерации;

- общее количество муниципальных общеобразовательных организаций в субъекте Российской Федерации;

- количество муниципальных общеобразовательных организаций, которые запланированы к передаче в ведение органов исполнительной власти субъекта Российской Федерации на период с 2023 по 2025 год, и др.

Результаты данного мониторинга позволили получить объективную информацию как о текущей ситуации в субъектах Российской Федерации, связанной с процессом перераспределения полномочий, так и о соответствующих прогнозах. Так, например, по состоянию на 1 марта 2023 года доля государственных общеобразовательных организаций субъектов Российской Федерации составляла более 10 % в 11 субъектах Российской Федерации. По данным мониторинга, в 2024 году работу по передаче полномочий

запланировали ещё 4 субъекта Российской Федерации, в 2025 году – ещё 13.

Как видно из приведённых результатов мониторинга, часть субъектов Российской Федерации уже реализовала передачу полномочий, а часть – планирует соответствующую деятельность в 2024 и 2025 годах.

Материалы и методы. Для описания комплексной оценки эффективности процесса перераспределения полномочий следует придерживаться методологических рамок **системного, компетентностного и сценарного подходов**. Названные подходы позволяют сложить воедино отдельные части и аспекты комплексной оценки и рассматривать её в следующих отношениях: как предметную область комплексной оценки (что оценивается); как совокупный субъект комплексной оценки (кто оценивает); как технологию предстоящей диагностики (с помощью чего и как оценивать).

Следовательно, методология оценки эффективности процесса перераспределения полномочий включает:

- а) системные характеристики объекта оценки;
- б) функциональные характеристики управленческих компетенций совокупного субъекта, необходимых для выполнения комплексной оценки процесса перераспределения полномочий;
- в) инструментальные характеристики сценарной технологии комплексной оценки эффективности перераспределения полномочий.

Системный подход является методологическим инструментом интегративного характера, в наибольшей степени релевантным целевым установкам настоящего исследования.

В. Н. Садовский определяет системный подход как эксплицитное выражение процедур определения объектов как систем и способов их специфически системного исследования [5]. И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин выделяют такие основные понятия, присущие системному подходу, как *элемент, целостность и связь*. Кроме того, они подчёркивают, что системный подход не является сферой отвлечённой науки, а применяется именно там, где возникают острые практические проблемы [6].

Применительно к рассматриваемой области *элементы* задаются объектом исследования, постулируемом выше, как «эффективность процесса перераспределения полномочий», и могут быть представлены на разных уровнях. В наиболее общем – онтологическом – смысле элементами данной системы могут выступать элементы образовательной отрасли, непосредственно во-

влечённые в организацию и осуществление процедуры перераспределения полномочий в целом: от отдельных структурных составляющих образовательных организаций до образовательных систем в целом. В прикладном – операциональном – смысле в качестве элементов могут быть описаны отдельные управленческие процессы и группы процессов. Наконец, в квалитологическом смысле элементами данной системы могут быть обозначены критерии и показатели эффективности, составляющие основу изучения объекта нашего исследования. Указанные аспекты детерминации элементов системы в перспективе исследования будут востребованы на различных его этапах в зависимости от конкретного целеполагания.

Следует подчеркнуть, что описанные выше элементы системы погружены в пространство внутреннего (ключевой релевантный признак элемента – его внутренняя неоднородность) и внешнего взаимодействия: компоненты образовательной системы, управленческие процессы перераспределения, критериально-оценочный комплекс процедуры обнаруживают свои свойства только в контексте сложившихся между ними структурно-функциональных связей.

Внутренняя структура элементов (во всех рассматриваемых аспектах), их функциональная нагрузка, комплекс их взаимосвязей поддерживают *целостность* системы (таблица 1).

Как показано в таблице 1, системный подход определяет комплекс основных процессов в рамках перераспределения полномочий:

- учёт всех основных аспектов объекта оценки эффективности процесса перераспределения полномочий как на региональном, так и на муниципальном уровнях;

- взаимосвязь основных аспектов объекта оценки эффективности процесса перераспределения полномочий на региональном и муниципальном уровнях с учётом комплекса кадровых, организационно-управленческих, финансовых и иных ресурсов, а также возможных рисков;

- учёт как количественных, так и качественных показателей эффективности процесса перераспределения полномочий.

Функциональные характеристики управленческих компетенций совокупного субъекта, необходимых для выполнения комплексной оценки процесса перераспределения полномочий, следует рассматривать с позиции **компетентностного подхода** в рамках полномочий органов местного самоуправления муниципальных районов, муниципальных округов и городских округов в сфере образования.

**Основные характеристики системы перераспределения полномочий
как объекта комплексной оценки**

Фундаментальные основания системного моделирования объекта	Основные характеристики системы перераспределения полномочий
Целесообразность системы [7; 8 и др.]	Целевое состояние системы перераспределения полномочий меняется в зависимости от изменения внешних и внутренних факторов системы образования
Состав элементов и взаимосвязь между ними образуют упорядоченную целостность [9; 10 и др.]	Показатели системы перераспределения полномочий должны быть сбалансированными и не замыкаться на одной области
Уровневое строение системы [7; 11 и др.]	Элементы системы перераспределения полномочий демонстрируют динамичное иерархически соподчинённое состояние
Функционирование системы имеет циклический характер [7; 12 и др.]	Элементы системы перераспределения полномочий обнаруживают тенденцию к воспроизводству структурно-функционального состояния на различных этапах изменений системы образования
Система интегрирована в систему более высокого порядка [12; 13 и др.]	Зависимость элементов системы перераспределения полномочий от элементов более высокого уровня внутри системы и за её пределами.
Система детерминирована наличием определённых ресурсов [8; 14 и др.]	Элементы системы перераспределения полномочий находятся в прямой зависимости от объёма и структуры ресурсных возможностей региона

В части обеспечения функционирования образовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы, органам государственной власти субъекта Российской Федерации в сфере образования могут быть переданы следующие полномочия органов местного самоуправления муниципальных районов, муниципальных округов и городских округов [15]:

- организация предоставления общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего, среднего общего образования по основным общеобразовательным программам;

- осуществление функций и полномочий учредителей муниципальных образовательных организаций;

- обеспечение содержания зданий и сооружений муниципальных общеобразовательных организаций, обустройство прилегающих к ним территорий;

- учёт детей, подлежащих обучению по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, закрепление муниципальных образовательных организаций за конкретными территориями муниципального района, муниципального округа, городского округа;

- осуществление иных полномочий, установленных Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Инструментальные характеристики сценарной технологии комплексной оценки эффективности перераспределения полномочий определяют этапы, средства и процедуры оценки, применение полученных результатов в целях оптимизации процесса перераспределения полномочий. В основе данной технологии положены сценарии двух видов. Первый сценарий связан с готовностью управленцев к комплексной оценке эффективности данного процесса и выбору на её основе базовой модели перераспределения полномочий. Второй – сценарий развития общего образования в заданной региональной локации.

Применительно к первому сценарию целесообразно придерживаться четырёх структурных составляющих сценарного процесса [16], которые мы относим к внутренним факторам перераспределения полномочий:

- побудительной составляющей, включающей причины, обуславливающие выбор той или иной модели;

– ментальной составляющей, подразумевающей смыслы, ценности, нормы, установки, которые регулируют поведение участников процесса перераспределения полномочий;

– процессуальной составляющей, определяющей особенности управленческого взаимодействия, последовательность его развития (цели, содержание, схемы и сюжеты взаимодействия, ролевые позиции);

– результативной составляющей, подразумевающей влияние сценария на результаты процесса перераспределения полномочий.

Второй сценарий предполагает следование методологическому ориентиру на сбалансированную систему показателей [17; 18 и др.]. Баланс в системе показателей достигается посредством ранжирования внешних факторов и рисков процесса перераспределения полномочий, соотносённых с моделью данного процесса.

Результаты. В зависимости от степени соотношения факторов и рисков процесс перераспределения полномочий может быть оценён как **эффективный, потенциально эффективный, нейтральный, потенциально неэффективный и негативный.**

В ходе реализации процедуры перераспределения полномочий предполагается комплексный учёт внешних и внутренних факторов данного процесса. С учётом сложившейся практики предполагается следующее ранжирование факторов:

– комплексные факторы (учтён полный комплекс внутренних и внешних факторов);

– фрагментарные факторы (учтена только часть доминирующих факторов, анализ факторов проведен несистемно);

– нивелированные факторы (учтена лишь часть недоминирующих факторов, анализ факторов не проведён, перераспределение полномочий осуществлено на «интуитивном уровне»).

Каждой из приведённой группы факторов в зависимости от полноты их учёта для принятия соответствующих управленческих решений присваиваются интервальные значения от 0,0 до 7,0, где к интервалу 0,0–2,0 отнесены нивелированные факторы; к интервалу 3,0–5,0 – фрагментарные факторы; к интервалу 6,0–7,0 – комплексные факторы.

Аналогичным образом ранжированы риски, влияющие на процесс перераспределения полномочий. В зависимости от полноты учёта возможных рисков им присваиваются интервальные значения от 0,0 до 8,0, где к интервалу 0,0–2,0 отнесены нивелированные риски; к ин-

тервалу 3,0–5,0 – фрагментарные риски; к интервалу 6,0–8,0 – комплексные риски.

С учётом характера соотношения внешних и внутренних факторов и возможных рисков процесс перераспределения полномочий может быть ранжирован следующим образом:

– эффективный процесс перераспределения полномочий характеризуется как процесс перераспределения полномочий, оказывающий реальное системное влияние на развитие отрасли образования; предполагает комплексный учёт факторов и рисков;

– потенциально эффективный процесс перераспределения полномочий характеризуется как процесс перераспределения полномочий, оказывающий реальное несистемное положительное влияние на развитие отрасли образования; предполагает комплексный учёт факторов при фрагментарном анализе рисков;

– нейтральный процесс перераспределения полномочий не оказывает реального системного влияния на развитие отрасли образования; предполагает фрагментарный анализ факторов и рисков;

– потенциально негативный процесс перераспределения полномочий характеризуется как процесс перераспределения полномочий, оказывающий реальное несистемное негативное влияние на развитие отрасли образования; предполагает нивелированный учёт факторов при фрагментарном анализе рисков;

– негативный процесс перераспределения полномочий оказывает негативное системное влияние на развитие отрасли образования; предполагает нивелирование факторов и рисков.

Оценка процесса перераспределения полномочий с точки зрения его эффективности складывается из суммы баллов, характеризующих полноту учёта факторов и рисков и их влияние на принимаемые управленческие решения.

Таким образом, процесс перераспределения полномочий признаётся:

– эффективным в случае присвоения ему значения 15,0 баллов (7,0 баллов – факторы, 8,0 баллов – риски);

– потенциально эффективным в случае присвоения ему значения в интервале от 11,0 до 14,0 баллов (6,0–7,0 баллов – факторы, 5,0–7,0 баллов – риски);

– нейтральным в случае присвоения ему значения в интервале от 7,0 до 10,0 баллов (3,0–5,0 баллов – факторы, 4,0–5,0 баллов – риски);

– потенциально негативным в случае присвоения ему значения в интервале от 3,0 до 6,0 (1,0–2,0 балла – факторы, 2,0–4,0 балла – риски);

– негативным в случае присвоения ему значения в интервале от 0,0 до 2,0 баллов (0,0–1,0 балла – факторы, 0,0–1,0 балла – риски).

В рамках задач разработки сценарной технологии оценки эффективности процесса перераспределения полномочий особую важность приобретает анализ внешних (надрегиональных, общефедеральных) факторов, обеспечивающих выбор базовой модели перераспределения полномочий и корректное осуществление данной процедуры. Внешние факторы – своего рода актуальный контекст процесса перераспределения полномочий – может быть проанализирован с применением механизмов PEST-анализа.

Вся совокупность внешних факторов, по-разному влияющих на процесс перераспределения полномочий, может быть описана в комплексе факторов PEST-анализа: политические (идеологическая повестка государства, действующее законодательство и др.), экономические (уровень безработицы, доходов населения и др.), социальные (уровень демографии, миграционные процессы, этнокультурные особенности и др.) и технологические (уровень инноваций и др.) факторы.

В рамках уже упомянутой Концепции предложены три организационно-управленческие модели перераспределения полномочий: региональная (передача всех полномочий на региональный уровень), комбинированная (перераспределение части полномочий на региональный уровень) и муниципальная (сохранение полномочий на муниципальном уровне) [3].

Выбор каждой модели перераспределения полномочий определён как внешними, так и внутренними факторами, имеющими региональную детерминацию, и сопряжён с рисками, степень влияния которых различна.

Таким образом, формируется своего рода «триада»: внешний фактор (надрегиональный, внешний контекст процесса) – внутренний фактор (регионально обусловленный, внутренний контекст процесса) – риск. В данной триаде «внешний фактор – внутренний фактор – риск» ключевое значение имеет оценка как минимум трёх ключевых параметров:

– уровень влияния и значимость внешних факторов – социальных, политических, экономических и технологических, которые могут создавать различный контекст (совокупность

условий) для реализации внутренних ресурсов субъекта Российской Федерации;

– уровень влияния и значимость региональных внутренних факторов, непосредственно отражающих ресурсный потенциал субъекта Российской Федерации;

– вероятность изменения степени влияния внешних и внутренних факторов с учётом действия возможных рисков.

Таким образом, принципиально важным становится расчёт различных коэффициентов оценки эффективности с учётом их поправки на «вес» тех или иных факторов, что позволит адаптировать процессы к изменениям внешней среды и минимизировать возможные риски. Разработка соответствующих коэффициентов будет осуществлена в рамках общей технологии оценки эффективности процесса перераспределения полномочий.

Таким образом, предполагается, что при помощи указанных подходов будет получена объективная картина о происходящих процессах по перераспределению полномочий в субъектах Российской Федерации. **Источником** данных для проведения оценки эффективности будут служить органы государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования. **Инструментом** сбора и аккумулирования валидных и надёжных данных выступит разработанная на основе методологии форма мониторинга.

В качестве **принципов** оценки эффективности процесса перераспределения полномочий представляется целесообразным отталкиваться от принципов, систематизированных в работе И. А. Слободняк [19] и касающихся оценки эффективности деятельности учреждения, адаптировав их к текущим задачам и исключив ряд показателей, не относящихся к проблеме перераспределения, например, сугубо экономических показателей.

К первой группе принципов, стратегическим принципам, относятся:

– принцип системности, подразумевающий проведение оценки эффективности перераспределения полномочий с использованием системного подхода и с применением комплексного набора показателей;

– принцип учёта государственных интересов, который будет соблюден ввиду актуальности процесса перераспределения полномочий как одной из тенденций современной политики в сфере образования, а также наличия норма-

тивно-правовой базы и соответствующих поручений;

– принцип адаптивности, позволяющий учесть региональные особенности в соответствии с выбранными субъектами Российской Федерации моделями перераспределения полномочий;

– принцип достоверности, который будет обеспечен в связи с тем, что информация будет получена непосредственно от органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования;

– принцип независимости (объективности), выполнение которого гарантировано с учётом федерального уровня подчинения организации, проводящей оценку эффективности процессов регионального уровня;

– принцип устойчивости развития в контексте трансформации глобализационных процессов.

Ко второй группе принципов, методическим принципам, относятся:

– принцип необходимости и достаточности параметров для оценки эффективности, в соответствии с которым будет получено необходимое для понимания текущей ситуации количество информации;

– принцип адресности, учитывающий особенности регионального развития при осуществлении передачи полномочий;

– принцип преемственности и сопоставимости данных, подразумевающий анализ статистических данных, в том числе в динамике;

– принцип оперативности и своевременности, который будет учтён при постановке адекватных сроков сбора соответствующей информации от регионов;

– принцип технологичности и многоэтапности, использование которого обеспечит оценку эффективности различных направлений и временных периодов.

– принцип сочетания гласности и конфиденциальности, для соблюдения которого будет получено согласие органов власти субъектов Российской Федерации на включение информации об эффективном региональном опыте, полученном ими в процессе перераспределения полномочий, в создаваемый банк эффективных практик.

Комплексная оценка эффективности процесса и результата перераспределения полномочий опирается на определённые **критерии** и **показатели**. Поскольку оценка эффективности процесса и результата перераспределения полномочий коррелируется с объёмом и структурой ресурсов, необходимых и достаточных

для реализации данной процедуры, **система критериев** эффективности разрабатывается с опорой на типологию имеющегося ресурсного потенциала, а именно кадровых, организационно-управленческих, финансовых и нормативно-методических ресурсов.

Количественные показатели позволяют оценить объёмные значения (количество вовлечённых в процесс сотрудников, объём средств, количество общеобразовательных организаций и др.), качественные – организационно-управленческий потенциал, наличие (отсутствие) определённых тенденций и т. д.

Среди показателей выделим три крупных блока, а именно:

– показатели, характеризующие процесс перераспределения полномочий, анализ которых позволит оценить степень вовлечённости ресурсов различного рода в реализацию процесса перераспределения полномочий, а также эффективность их применения и распределения на разных этапах процесса;

– количественные показатели, характеризующие результаты процесса перераспределения полномочий, которые оценят динамику процесса перераспределения полномочий и осуществление контроля над выполнением (достижением) прогнозных значений показателей;

– качественные показатели, характеризующие степень влияния процесса перераспределения полномочий на отрасль образования региона (системные эффекты), которые позволяют охарактеризовать контекст процесса перераспределения полномочий через системные изменения в разных аспектах развития отрасли образования.

Итак, методология оценки эффективности перераспределения полномочий предполагает следующий набор компонентов:

– предметная область комплексной оценки (объект перераспределения полномочий);

– совокупность акторов комплексной оценки (субъект перераспределения полномочий);

– сценарная технология комплексной оценки перераспределения полномочий (процедуры и алгоритмы оценивания).

Параметрическая детализация указанного набора компонентов осуществляется в следующем контексте:

– базовые модели перераспределения полномочий (региональная, комбинированная, муниципальная);

– сценарии развития региональной системы общего образования (риски, внешние и внутренние факторы);

– сценарии готовности управленческих кадров к комплексной оценке перераспределения полномочий.

Описанная выше общая схема оценки эффективности перераспределения полномочий представлена на рисунке 1.

Заключение. Представленная методология, на наш взгляд, позволяет рассматривать перераспределение управленческих полномочий в сфере образования между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации как систему поэтапной переработки актуальной информации с целью определения оптимальных условий для управления развитием региональной системой общего образования.

Применение компетентностного подхода позволит спроектировать базовые модели компетенций управленческих кадров регионального и муниципального уровней, осуществляющих процедуру перераспределения полномочий. С учётом высокой практической ориентированности указанного подхода [20; 21; 22 и др.]

модели будут положены в основу проектирования разделов (модулей) в составе дополнительной профессиональной программы повышения квалификации управленческих кадров, что позволит усилить результат с точки зрения приобретения управленцами необходимых практических навыков. С учётом моделей компетенций возможна также разработка конкретного фонда оценочных средств в целях проведения диагностики практической эффективности профессиональных компетенций управленческих кадров.

При реализации системного, компетентностного и сценарного подходов ключевые детерминанты данного процесса (внешние и внутренние факторы, прогнозируемые риски) проходят через ряд регламентированных преобразований, что является основой для последующей разработки сценарной технологии комплексной оценки эффективности процесса перераспределения полномочий и методики самодиагностики степени готовности управленческих кадров к решению вопросов такого рода.

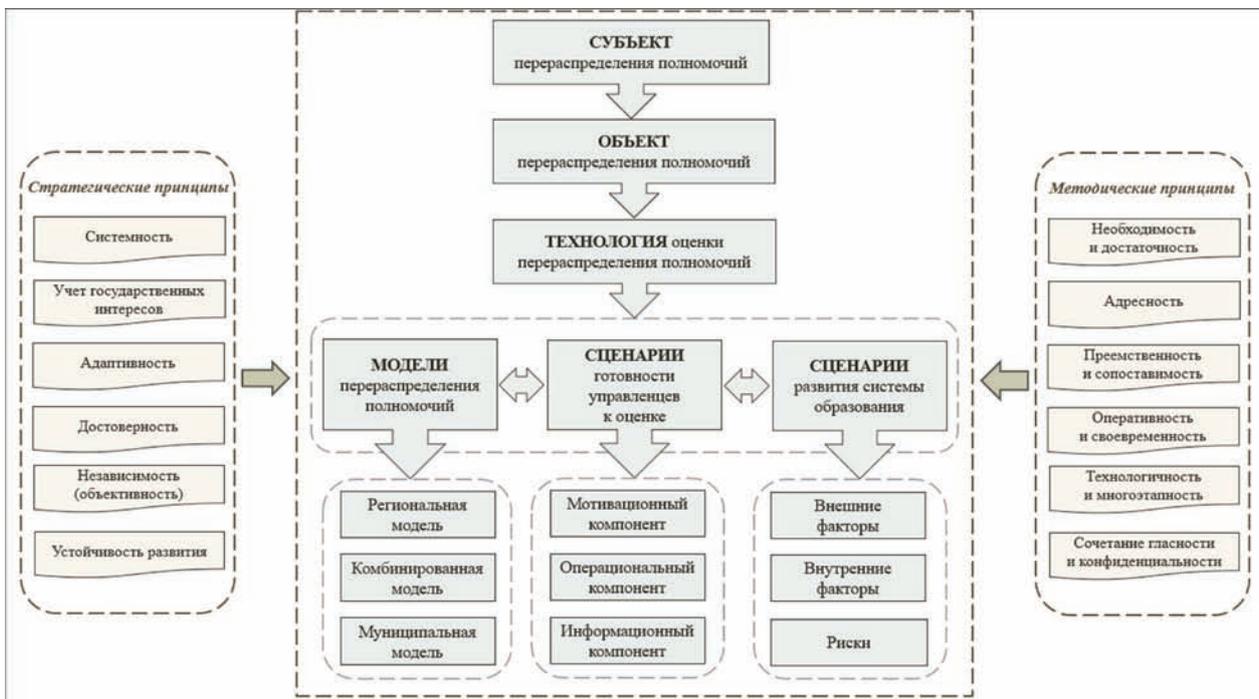


Рис. 1. Общая схема оценки эффективности перераспределения полномочий

Список источников

1. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Лукьянович А. В. Критериальные основания перераспределения полномочий в сфере образования между органами местного самоуправления и органами власти субъектов Российской Федерации // *Человек и образование*. 2023. № 3. С. 39–48.
2. ГОСТ Р ИСО 9000-2015. Национальный стандарт Российской Федерации. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь (утв. Приказом Росстандарта от 28.09.2015 № 1390-ст). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_195013/ (дата обращения: 26.08.2024).
3. Отчет ФГ АОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» о научно-исследовательской работе «Разработка научно-методических основ формирования моделей эффективного перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования» за 2023 год (УДК 371:351.851; Рег. № НИОКТР 124012400373-1). С. 75–81.
4. Федеральный закон от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/ (дата обращения: 22.08.2024).
5. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. М.: Издательство «Наука», 1974. 27 с.
6. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода // М.: Издательство «Наука», 1973. С. 184, 201, 248.
7. Месарович М. Д., Такахара Ясухико. Общая теория систем: математические основы. М.: Издательство «Мир», 1978. 10 с.
8. Черняк Ю. И. Системный анализ в управлении экономикой. М.: Экономика, 1975. 15 с.
9. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981. 24 с.
10. Scott W. G. Organization Theory: An overview and an appraisal. *Organizations: Structure and Behaviour*, 1963, pp. 13–26.
11. Богданов А. А. Всеобщая организационная наука (тектология). М., 1965. 29 с.
12. Садовский В., Юдин Э. Система / *Философская энциклопедия*. М., 1970. Т. 5. С. 158, 466.
13. Клир Д. Системология. Автоматизация решения системных задач. М. «Радио и связь», 1990. 195 с.
14. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения *Американская социологическая мысль: Тексты*. М., 1996. С. 494–513.
15. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.08.2024).
16. Тюнников Ю. С., Мазниченко М. А. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия // *Высшее образование в России*, 2004. № 12. С. 97–108.
17. Каплан Роберт С., Нортон Дейвид П. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2005. 320 с.
18. Horvath & Partnets. Внедрение сбалансированной системы показателей. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. 478 с.
19. Слободняк И. А. Принципы оценки эффективности деятельности учреждения // *Журнал «Бухгалтерский учёт в бюджетных и некоммерческих организациях»*, 2014. № 17 (353). С. 28–36.
20. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 36 с.
21. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М. Когито-Центр, 2002. С. 281–296.
22. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // *Высшее образование сегодня*, 2004. № 8. С. 26–31.

References

1. Maron, A. E., Monakhova, L. Yu., Lukyanovich, A. V. (2023) Criterial bases for redistribution of powers in the field of education between local government bodies and authorities of the RF subjects. *Man and Education*, no. 3, pp. 39–48. (In Russ.)
2. GOST R ISO 9000-2015. *National standard of the Russian Federation. Quality management systems. Basic provisions and vocabulary (approved by Order of Rosstandart dated September 28, 2015 No. 1390-st)*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_195013/ (Accessed: August 26, 2024). (In Russ.)
3. *Report of the Federal State Autonomous Educational Institution of Further Professional Education “Academy of the Ministry of Education of Russia” on the research work “Development of scientific and methodological foundations for the formation of models for the effective redistribution of powers between local governments and public authorities of the subjects of the Russian Federation in the field of education” for 2023* (UDC 371: 351.851; Reg. No. NIOKTR 124012400373-1). Pp. 75–81. (In Russ.)
4. *Federal Law of 06.10.2003 No. 131-FZ “On the General Principles of Organization of Local Self-Government in the Russian Federation”*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/ (Accessed: August 22, 2024). (In Russ.)
5. Sadovsky, V. N. (1974) *Foundations of general systems theory. Logical and methodological analysis*. M.: Publishing house “Nauka”. (In Russ.)
6. Blauberg, I. V., Yudin, E. G. (1973) *Formation and essence of the system cabinet*. M.: Publishing house “Nauka”, pp. 184, 201, 248. (In Russ.)
7. Mesarovic, M. D., Takahara, Yasuhiko (1978) *General theory of systems: mathematical foundations*. M.: Mir Publishing House. (In Russ.)
8. Chernyak, Yu. I. *System analysis in economic management*. M.: Economics. (In Russ.)
9. Afanasyev, V. G. (1981) *Society: systematicity, knowledge and management*. M.: Politizdat. (In Russ.)
10. Scott, W. G. (1963) *Organization Theory: An overview and an appraisal. Organizations: Structure and Behavior*, pp. 13–26.
11. Bogdanov, A. A. (1965) *General organizational science (textual criticism)*. M. (In Russ.)
12. Sadovsky, V., Yudin, E. (1970) *System. Philosophical Encyclopedia*. M., vol. 5, pp. 158, 466. (In Russ.)
13. Clear, D. (1990) *Systemology. Automation of solving system problems*. M.: Radio and Communications. (In Russ.)
14. Parsons, T. (1996) *The concept of society: components and their relationships. American sociological thought: Texts*. M, pp. 494–513. (In Russ.)
15. *Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ “On Education in the Russian Federation”*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed: August 5, 2024). (In Russ.)
16. Tyunnikov, Yu. S., Maznichenko, M. A. (2004) Teacher and student: interaction scenarios. *Higher Education in Russia*, no. 12, pp. 97–108. (In Russ.)
17. Kaplan, Robert S., Norton, David P. (2005) *Balanced Scorecard. From strategy to action*. M.: ZAO “Olymp-Business”, pp. 97–108. (In Russ.)
18. Horvath & Partners (2006) *Introduction of a balanced scorecard*. M.: Alpina Business Books. 478 p. (In Russ.)
19. Slobodnyak, I. A. (2014) Principles for assessing the effectiveness of an institution. *Accounting in Budgetary and Non-profit Organizations*, no. 17 (353), pp. 28–36. (In Russ.)
20. Zimnyaya, I. A. (2004) *Key competencies as a result-target basis of competence in education*. M.: Research Center for Problems of Quality of Training of Specialists. (In Russ.)
21. Raven, John (2002) *Competence in modern society. Identification, development and implementation*. M. Cogito-Center, pp. 281–296. (In Russ.)
22. Shadrikov, V. D. (2004) New model of a specialist: innovative training and competency-based approach. *Higher Education Today*, no. 8, pp. 26–31. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.09.2024; одобрена после рецензирования 14.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 02.09.2024; approved after reviewing on 14.09.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Тюнников Юрий Станиславович

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования Управления взаимодействия с педагогическими вузами Государственного университета просвещения, Москва

Лукьянович Алексей Викторович

Проректор по цифровому развитию и информационным технологиям Государственного университета просвещения, Москва

Герасимова Инна Владимировна

Кандидат филологических наук, заместитель начальника Управления регионального развития Государственного университета просвещения, Москва

Селезнева Виктория Олеговна

Начальник отдела развития региональных управленческих механизмов Управления регионального развития Государственного университета просвещения, Москва

Information about the authors:

Tyunnikov Yuri Stanislavovich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leading researcher of the Modern Directions of Educational Development Laboratory, Department of Interaction with Pedagogical Universities, Federal State University of Education, Moscow

Lukyanovich Alexey Viktorovich

Vice-Rector for Digital Development and Information Technologies, Federal State University of Education, Moscow

Gerasimova Inna Vladimirovna

Candidate of philology sciences, Deputy Head of the Department for Regional Development, Federal State University of Education, Moscow

Selezneva Victoria Olegovna

Head of the Unit for the Development of Regional Managerial Mechanisms, Department for Regional Development, Federal State University of Education, Moscow

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК: 377

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-143-149

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛУБ КАК ПЛОЩАДКА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАДРОВ СПО

Аркадий Евсеевич Марон¹, Ольга Ивановна Баранова^{2✉}

¹ Государственный университет просвещения, Москва, Россия

² Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, Гатчина, Россия

¹ sofamaron@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4443-3329>

^{2✉} olgaiv506@gmail.com

Аннотация. В связи с изменениями, происходящими в современной системе профессионального образования, методические службы образовательных организаций среднего профессионального образования сталкиваются с многочисленными вопросами, связанными с организацией профессионального обучения в новых условиях, оформлением учебно-методической документации, разработкой рабочих программ, в том числе рабочих программ по воспитательной работе, организацией практической подготовки на производстве и пр. Формы и способы повышения квалификации педагогических работников в рамках Педагогического клуба позволяют организовать непрерывный процесс сопровождения педагогов, оперативно разрешить актуальные проблемы, провести точечные консультации по разработке программ профессионального обучения. Наиболее востребована поддержка специалистов в нормативно-правовой области, модернизации теоретического материала с целью соблюдения требований профессиональных стандартов в рабочих программах. В данной статье проанализированы вопросы организации профессионального обучения, рассмотрены особенности его уровней и характеристики подвидов, определены требования к готовности кадрового состава к данной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное обучение, профессиональные стандарты, педагогический клуб, повышение квалификации, компетентность, консультация.

Для цитирования: Марон А. Е., Баранова О. И. Педагогический клуб как площадка методической поддержки непрерывного образования кадров СПО // Человек и образование. 2024. № 3. С. 143–149. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-143-149>

Original article

PEDAGOGICAL CLUB AS A PLATFORM FOR METHODOLOGICAL SUPPORT OF CONTINUOUS EDUCATION OF SVE PERSONNEL

Arkady E. Maron¹, Olga I. Baranova^{2✉}

¹ State Institute of Economics, Finance, Law and Technology, Gatchina, Russia

² Federal State University of Education, Moscow, Russia

¹ sofamaron@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4443-3329>

^{2✉} olgaiv506@gmail.com

Abstract. Due to the changes taking place in the modern system of vocational education, the methodological services of educational organizations of secondary vocational education are faced with numerous issues related to the organization of vocational training in new conditions, with the design of educational and methodological documentation, the development of work programs, including work programs on educa-

tional work, the organization of practical training at work and others. The forms and methods of professional development of teaching staff within the framework of the Pedagogical Club make it possible to organize a continuous process of accompanying teachers, promptly resolve urgent problems, and conduct point-to-point consultations on the development of vocational training programs. The most in demand is the support of specialists in the regulatory field, the modernization of theoretical material in order to comply with the requirements of professional standards in work programs. In this article, the issues of the organization of vocational training are analyzed, the features of its levels and characteristics of subspecies are considered, the requirements for compliance of the personnel and their readiness for this activity are determined.

Keywords: professional training, professional standards, pedagogical club, advanced training, competence, consultation.

For citation: Maron A. E., Baranova O. I. Pedagogical club as a platform for methodological support of continuous education of SVE personnel // *Man and Education*. 2024; (3): 143–149 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-143-149>

Введение. В условиях современных тенденций развития системы образования в Российской Федерации наряду с когнитивной и личностно ориентированной парадигмами развивается социальная парадигма (Э. Ф. Зеер, Н. А. Алексеев) [1; 2], согласно которой социальный заказ на образование формирует общество. Суть данного подхода заключается в том, что образование рассматривается как социокультурная технология и, соответственно, должно готовить кадры, необходимые обществу. Личность, принимая на себя некоторые функции общества, должна обладать востребованными в социуме компетенциями, которые связаны с рядом сформированных умений, таких, например, как умение приобретать знания, умение творчески использовать эти знания, умение создавать новые знания.

Сегодня профессиональное образование в Российской Федерации имеет функциональную направленность, то есть выполняет основную задачу – подготовку личности к профессиональному, высококвалифицированному труду [3]. Однако рыночная и цифровая экономика вносит свои коррективы, поэтому необходимо рассматривать феномен профессиональной деятельности как более широкое, комплексное понятие.

Проводимая модернизация системы профессионального образования направлена на повышение конкурентоспособности выпускаемых специалистов, развитие человеческого капитала, который должен быть способным к обеспечению устойчивого роста экономики и благосостояния граждан. В этих условиях главной целью образовательного процесса в средних профессиональных образовательных учреждениях является воспитание компетентного выпускника. Общество хочет видеть в нём личность, у которой сформированы профессиональные компетенции, активная жизненная по-

зиция, коммуникативные навыки, умения работать в команде и брать на себя ответственность за решение проблем, осознание своего персонального места в обществе, готовность к самообразованию и самореализации. Согласно концепции иерархии потребностей А. Х. Маслоу, именно самореализация является наивысшей потребностью личности. Для полного удовлетворения от действительности каждый индивид должен уметь эффективно использовать свои задатки, которые заложены природой [4].

На выбор жизненной стратегии обучающегося могут оказать влияние несколько факторов. Наиболее значимыми из них являются объективные общественные условия, предложенные социумом, личностные характеристики педагога и его профессиональная компетентность. Образовательное учреждение должно обеспечить выпускнику набор ключевых компетенций в различных сферах деятельности: информационной, интеллектуальной, правовой, профессиональной.

Высокий уровень получаемых профессиональных компетенций обучающимся должны обеспечить преподаватели-наставники со сформированными компетенциями, необходимыми для трансляции знаний обучающимся, передачу накопленного опыта, ориентирующиеся в современных технологиях и мотивированные на осуществление образовательной деятельности в условиях технологического прорыва. Поэтому личность педагога является важным и действенным инструментом целенаправленного воздействия на развитие профессиональных компетенций обучающихся. В педагогике известны исследования, которые посвящены теме воздействия профессиональной деятельности педагога, наставника на различные аспекты личностного и профессионального развития

студентов. В работах Б. Г. Ананьева, А. А. Баранова, Ю. Б. Гатанова, Л. Н. Митиной рассматривалась и исследовалась проблема влияния личности педагога на учебную деятельность обучающихся.

Профессионализм (П) как качество, присущее педагогу, можно представить в виде пирамиды (рис. 1), рассматривая через призму «педагогического мастерства» и представляя его как идеал «педагогической деятельности» [5]. Профессионализм понимается как эталон, содержащий оценку эффективности педагогического труда.

Структура профессионализма претерпевает непрерывные изменения [6]. В процессе развития педагога происходит накопление знаний. В это время формируются новые умения и навыки. Кроме того, именно в этот временной интервал такие характеристики, как результативность, мотивация, уверенность являются наиболее неустойчивыми.

В период развития педагога активно происходит фильтрация ранее приобретённых навыков и знаний. В этот период одновременно отбрасываются ненужные для дальнейшей деятельности элементы и укрепляются связи между структурными элементами. Именно этот этап характеризуется индивидуализацией труда и стабилизацией профессиональной деятельности.

Благоприятным контекстом для успешной профессиональной самореализации педагога являются психологический климат и общая культура образовательного учреждения. Социально-психологический климат педагогического процесса включает не только эмоциональные отношения, но и безопасность, обучение и взаимодействие (сотрудничество) и, шире, образовательную среду.

Залогом успешной профессиональной реализации педагога является профессиональное непрерывное образование на протяжении всей жизни, которое помогает развивать необходимые качества педагога для достижения им профессионального мастерства.

Результаты и их обсуждение. В связи с этим подчеркнём необходимость и возможность модернизации институциональных форм непрерывного образования в регионе, предусматривающих на основе научно-методического сопровождения поэтапное развитие педагога, создание условий для актуализации и реализации его личностного и профессионального потенциала. Данному вопросу уделяется значительное внимание в трудах учёных А. Е. Марона и Л. В. Резинкиной, рассматривающих процесс развития педагогов в разных аспектах – институциональном (становление муниципального ресурсного центра на базе инновацион-



Рис. 1. Профессиональная пирамида

ной образовательной организации), организационном (создание научно-образовательных кластеров, учитывающих характер образовательно-развивающих потребностей субъектов последипломного образования), профессионально-личностном (интеграция личностных и профессиональных компетенций, опора на опыт, самообразование, саморазвитие и саморефлексия педагога) и др. [7; 8; 9].

Эффективным инструментом подготовки педагога среднего профессионального образования (СПО) к успешной профессиональной реализации в условиях региона является Педагогический клуб [10]. Это инновационная форма непрерывного профессионального образования, создаваемая с целью ликвидации дефицитов профессиональной деятельности у педагогов региональной системы образования. Организационно-методическое сопровождение и поддержка в рамках Педагогического клуба в условиях диверсификации профессионального образования направлены на формирование современного поколения профессиональных кадров для реализации идей по суверенизации образования и достижения целей технологического прорыва страны.

Участвуя в работе Педагогического клуба, преподаватели и мастера производственного обучения профессиональной образовательной организации СПО получают возможность непрерывно повышать уровень своей компетентности в условиях постоянного чередования мероприятий. При этом мероприятия проводятся рассредоточено по времени, являются посильными, ненавязчивыми, но всегда имеют определённую цель и задачи.

Сложившаяся ситуация с непрерывным образованием педагогических кадров обсуждалась в региональном профессиональном сообществе с точки зрения модернизации подходов к организации и подготовке программ профессионального обучения. После актуализации федеральных государственных образовательных стандартов третьего и четвёртого поколения, вступления в силу стандартов пятого поколения этот вопрос приобрёл новый виток обсуждения. Связано это с тем, что в образовательных стандартах среднего профессионального образования указывается, что профессиональные компетенции выпускника, заложенные в образовательную программу, должны соответствовать видам деятельности студентов и формироваться на основе профессиональных стандартов.

Для оказания помощи педагогам в сложившейся ситуации в Педагогическом клубе был организован учебный модуль «Разработка программы профессионального обучения, в том числе с учётом требований независимой оценки квалификации». Актуальность данной темы подтверждается расширением за последние пять лет перечня профессий рабочих и должностей служащих, для которых процедура итоговой аттестации проводится с учётом этих требований. Обновлён список профессий и специальностей, для которых итоговая аттестация проводится в форме демонстрационного экзамена с учётом независимой оценки квалификаций.

Модульная форма повышения квалификации была предложена участникам Педагогического клуба на установочном семинаре. В рамках модуля интегрируются различные формы организации мероприятий в клубе. В программу включены теоретическая подготовка, в том числе изучение нормативно-правовых основ организации образовательной деятельности; практические (очные) занятия «Разработка основных программ профессионального обучения на основе профессиональных стандартов, фондов оценочных средств», оценка качества учебных планов, графиков, рабочих программ. В рамках мероприятий клуба участники знакомятся с инновационными технологиями, тенденциями развития современного профессионального образования, стратегиями развития образования в регионе и стране.

Важным направлением деятельности Педагогического клуба по разработке рабочей документации является проектно-исследовательское направление. Педагоги получают возможность усовершенствовать или получить новые навыки:

- работы с документами, нормативно-правовой литературой;
- организации и анализа исследования;
- разработки учебных проектов;
- научно-исследовательской работы и др.

При подготовке педагогов применяются технологии проблемного обучения и мозгового штурма, а также поиска решений с элементами творческой активности и другие интерактивные методы обучения. Интеллектуальные технологии применяются для оперативного и эффективного решения проблем при разработке разделов программы, методических указаний, фондов оценочных средств, формулировки планируемых результатов, разработки методических пособий. Использование современных технологий активизирует профессиональную деятельность

педагогов, предлагая им выходить из зоны комфорта, «примерять» на себя различные роли: руководителя, генератора идей, исследователя, проектировщика [11].

В клубе проводится серьёзная работа по формированию у слушателей компетенции разработки программ профессионального обучения для реализации программ подготовки рабочих и служащих, программ подготовки специалистов среднего звена, программ курсов повышения квалификации с учётом запросов работодателей, требований профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов. Разработанная программа (документ) затем проходит проверку, оформление, соответствующее установленному в образовательной организации шаблону, и становится проектом для обсуждения в методических объединениях педагогов.

Такие занятия в педагогическом клубе позволяют сбросить напряжение, развивать и активизировать креативное мышление педагогов, развить проблемное мышление [12]. Комфортная обстановка позволяет минимизировать проблемы, связанные с профессиональным выгоранием и усталостью педагогов, повышает мотивацию к самообразованию и саморазвитию.

Педагогический клуб помогает педагогам не стоять на месте в своём развитии, что подтверждает опрос его участников. Коммуникации в ходе занятий улучшают психологический климат в рабочих группах (84%), нормализуют взаимоотношения со студентами (75%), оптимизируют процесс подготовки документации педагога (74%), и тем самым достигается глав-

ная цель «клубной работы» – формирование компетентного, профессионального, имеющего мотивацию к осуществлению образовательной деятельности в условиях диверсификации образования педагога.

Заключение. Таким образом, данная форма повышения квалификации в межкурсовой период отвечает всем принципам непрерывного образования, обладает свойствами комфортного и эффективного формата, при котором соблюдается баланс между важной информацией и смыслами для каждого слушателя. В работе можно использовать запоминающиеся технологии для комфортности коммуникации и удовлетворения базовых потребностей целевой аудитории.

Можно охарактеризовать инновационную площадку «Педагогический клуб» как эффективную и современную форму организации и методической поддержки профессиональной деятельности педагога среднего профессионального образования в региональном образовательном пространстве. Данный вид оперативной и непрерывной формы сопровождения педагогического сообщества создаёт условия для получения необходимого уровня профессионального образования и формирования у преподавателей, мастеров производственного обучения и методистов, способствует высокому уровню сформированности востребованных компетенций, актуализирует региональный кадровый потенциал под влиянием экономических, социальных, культурных, политических процессов, протекающих в современном обществе.

Список источников

1. Голосова С. В., Федоренко Л. П. Основные парадигмы современной педагогической науки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 3. С. 36–40.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: схемы, таблицы, комментарии, упражнения: учебное пособие для вузов для специальности 030500.00 Профессиональное обучение. Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. отд-ние РАН Екатеринбург: Изд. РГППУ, 2005. 214 с.
3. Андрюхина Л. М. Педагогические работники системы среднего профессионального образования: образовательный потенциал и потребность в профессиональном развитии // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С. 3–16.
4. Хасрудиков Р. М. Классификация потребностей по А. Маслоу // NovaInfo, 2016. № 43. С. 372–376.
5. Карпов В. А. Педагогическое мастерство как уровень профессиональной компетенции / В. А. Карпов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. № 4. С. 78–84.
6. Королева Е. Г., Мухлаева Т. В. Профессионализация и управление качеством в формировании ценностных ориентаций педагогов: мосты между двумя подходами // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 74–80. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009.

7. Марон А. Е. Развитие современной инфраструктуры сопровождения непрерывного образования педагогических кадров: кластерно-модульный подход // Человек и образование. 2023. № 1(74). С. 76–84. DOI: 10.54884/S181570410025111-7. EDN FOGSUO.
8. Резинкина Л. В. Новая образовательная экосистема и проблема развития кадрового потенциала среднего профессионального образования // Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 2. С. 378–383. DOI: 10.26163/GIEF.2024.84.61.052. EDN ZQWEBE.
9. Резинкина Л. В. Роль регионального научно-методического центра в развитии системы наставничества в профессиональных образовательных организациях Ленинградской области / Научные исследования и разработки 2023: гуманитарные и социальные науки: сборник материалов XVIII-ой междунаучной научно-практической конференции, Москва, 08 февраля 2023 года. Том 1. Москва: Научно-издательский центр “Империя”, 2023. С. 27–29. EDN RVYOMR.
10. Баранова О. И. Педагогический клуб как инновационная форма межкурсового повышения квалификации педагогов среднего профессионального образования // Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 1. С. 317–325.
11. Субочева М. Л. Современные модели повышения квалификации педагогических работников СПО / М. Л. Субочева // Преподаватель XXI века. 2016. № 2. С. 54–60.
12. Узунова Г. П., Каменский А. М. Вариативность образовательных потребностей преподавателей колледжа как условие их профессионально-личностного развития // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2021. № 4. С. 26–31. EDN: NWCYUO, DOI: 10.12737/2306-1731-2021-10-4-26-31

References

1. Golosova, S. V., Fedorenko, L. P. (2016) Basic paradigms of modern pedagogical science. *Concept*, no. 3, pp. 36–40. (In Russ.)
2. Zeer, E. F. (2005) *Psychology of vocational education: schemes, tables, comments, exercises*. Yekaterinburg: Publishing house of RGPU. (In Russ.)
3. Andriukhina, L. M. (2016) Pedagogical workers of the secondary vocational education system: educational potential and the need for professional development. *Pedagogical Education in Russia*, no. 1, pp. 3–16. (In Russ.)
4. Khasrudikov, R. M. (2016) Classification of needs according to A. Maslow. *NovaInfo*, no. 43, pp. 372–376. (In Russ.)
5. Karpov, V. A. (2022) Pedagogical skills as a level of professional competence. *History, pedagogy, philology*, no. 4, pp. 78–84. (In Russ.)
6. Koroleva, E. G., Mukhlaeva, T. V. (2023) Professionalization and quality management in the formation of value orientations of teachers: bridges between two approaches. *Psychological and Pedagogical Research*, no. 4 (68), pp. 74–80. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009. (In Russ.)
7. Maron, A. E. (2023) The development of modern infrastructure for the support of continuing education of teaching staff. *Man and Education*, no 1, pp. 76–84. (In Russ.)
8. Rezinkina, L. V. (2024) A new educational ecosystem and the problem of developing the human resources potential of secondary vocational education. *Journal of Legal and Economic Research*, no. 2, pp. 378–383. (In Russ.)
9. Rezinkina, L. V. (2023) The role of the regional scientific and methodological center in the development of the mentoring system in professional educational organizations of the Leningrad region. Scientific research and development 2023. *Proceedings of the XVIII-th international scientific and practical conference*, February 08, 2023. Moscow: Scientific Publishing Center “Empire”, pp. 27–29. (In Russ.)
10. Baranova, O. I. (2024) Pedagogical club as an innovative form of inter-course professional development of teachers of secondary vocational education. *Journal of Legal and Economic Research*, no. 1, pp. 317–325. (In Russ.)
11. Subocheva, M. L. (2016) Modern models of advanced training of teaching staff of vocational schools. *Teacher of the XXI Century*, no. 2, pp. 54–60. (In Russ.)

12. Uzunova, G. P., Kamensky, A. M. (2021) Variability of educational needs of college teachers as a condition for their professional and personal development. *Scientific research and development. Socio-Humanitarian Research and Technology*, no. 4, pp. 26–31. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.09.2024; одобрена после рецензирования 14.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 10.09.2024; approved after reviewing on 14.09.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Марон Аркадий Евсеевич

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Государственного университета просвещения, Москва

Баранова Ольга Ивановна

Начальник отдела по организационной и методической работе профессионального образования регионального научно-методического центра СПО ЛО Государственного института экономики, финансов, права и технологий, Гатчина

Information about the authors:

Maron Arkady Evseevich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leading researcher of Federal State University of Education, Moscow

Baranova Olga Ivanovna

Head of the Department for Organizational and Methodological Work of Professional Education of the Regional Scientific and Methodological Center of SPO LO State Institute of Economics, Finance, Law and Technology, Gatchina

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 378.046.4

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-150-156

ОТ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА К КОМПЕТЕНЦИЯМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМАНДЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сергей Владимирович Алексеев

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского,
Санкт-Петербург, Россия

Alekseev_sv2004@mail.ru

Аннотация. В статье сделана попытка осмысления ряда теоретических положений и реализованных на практике проектов по становлению педагогических команд и изучению их командных компетенций. Представлены результаты анализа научных исследований, позволяющие рассматривать самообучающуюся организацию как организацию, способную внедрять готовые (разработанные другими организациями) инновации и создавать собственные. Серия фокус-групп школьных команд позволила выявить специфику командных компетенций в отличие от компетенций педагогов, входящих в педагогическую команду, и определить ряд ключевых командных компетенций: корпоративная, исследовательская, инновационная, управленческая, психолого-педагогическая. В статье представлены примеры организации подготовки и деятельности школьных команд в РГПУ им. А. И. Герцена, СПб АППО им. К. Д. Ушинского и других организаций. Отмечена интеграция компетентного и событийного подходов, приводящая к формированию событийной компетентности педагогического работника.

Ключевые слова: компетенции педагога, компетенции педагогической команды, командообразование, междисциплинарный подход, синергетический подход, событийный подход.

Для цитирования: Алексеев С. В. От компетенций педагога к компетенциям педагогической команды: теория и практика // Человек и образование. 2024. № 3. С. 150–156. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-150-156>

Original article

FROM TEACHER'S COMPETENCIES TO COMPETENCIES OF THE PEDAGOGICAL TEAM: THEORY AND PRACTICE

Sergey V. Alekseev

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg,
Russia

Alekseev_sv2004@mail.ru

Abstract. The article attempts to understand a number of theoretical provisions and implemented projects on the formation of pedagogical teams and the study of their team competencies. The results of the analysis of scientific research are presented, providing consideration of a self-learning organization as an organization capable of implementing ready-made (developed by other organizations) innovations and creating their own. A series of focus groups of school teams made it possible to identify the specifics of team competencies in contrast to the competencies of teachers included in the pedagogical team, and to determine a number of key team competencies: corporate, research, innovation, management, psychologi-

cal and pedagogical. The article presents examples of the organization of training and activities of school teams at Herzen State Pedagogical University of Russia, Ushinsky St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education and other organizations. Integration of the competent and event approaches is noted, leading to the formation of the event competence of a pedagogue.

Keywords: teacher's competencies, competencies of the pedagogical team, team building, interdisciplinary approach, synergetic approach, event approach.

For citation: Alekseev S. V. From teacher's competencies to competencies of the pedagogical team: theory and practice // *Man and Education*. 2024; (3): 150–156 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-150-156>

Введение. В последние годы учёные обращают внимание на тот факт, что многие учебные предметы в школе и учебные дисциплины в вузе имеют междисциплинарный характер и реализуются на базе междисциплинарного методологического подхода. В таких условиях достижение прогнозируемых метапредметных и личностных результатов, а чаще всего и предметных результатов, в рамках конкретного школьного предмета или вузовской дисциплины малоэффективно или невозможно в принципе. К таким темам можно отнести проблемы безопасности и здоровья, патриотизма и российской идентичности, воспитания и социализации, экологии и прогнозирования будущего и многие другие. Методических компетенций учителей отдельных учебных предметов (или учебных дисциплин в вузе) для достижения поставленных сложных педагогических целей явно недостаточно; возникает проблема формирования командных компетенций, компетенций педагогического коллектива, педагогической команды.

Материалы и методы. Материалы, представленные в статье, представляют результаты анализа научных публикаций в области применения компетентностного подхода к изучению компетенций педагогов и синергетического подхода к изучению компетенций педагогической команды. В статье представлены результаты пилотного исследования школьных команд в рамках российско-австрийского проекта «Школьный экологический сертификат» и ряда фокус-групп по обсуждению командных компетенций по ряду сложных междисциплинарных направлений.

Результаты исследования. Попытаемся осмыслить проблему, заявленную в названии статьи, в рамках пяти ключевых направлений.

Первое направление связано с идеей *самообучающейся организации*. Сегодня часто говорят о теории нового менеджмента, заключающегося в управлении самообучающейся организацией (К. Арджирис, М. Педлер, Р. Реванс, П. Сенге

и др.). В книге «Пятая дисциплина» Питер Сенге утверждает, что успешные организации будущего – это самообучающиеся организации, базирующиеся на пяти принципах: системное мышление, мастерство совершенствования личности, интеллектуальные модели, общее видение и групповое обучение. Такая организация предполагает ориентацию на самосовершенствование, самообучение и саморазвитие [1]. В настоящее время в отечественной науке появляются исследования по изучению эффективности различных моделей самообучающейся организации. Например, основными признаками школы как самообучающейся организации Е. А. Пагнаева называет гибкость реагирования на изменения внешней образовательной среды, активность педагогического коллектива в вопросах стратегии и тактики инновационной деятельности, непрерывный обмен опытом профессиональной деятельности и др. [2].

Г. Е. Концевич утверждает, что «организационное самообучение может стать распространённой и эффективной практикой в современной России лишь при условии его встроения в систему образования, а также его превращения в элемент становящейся системы непрерывного образования» [3, с. 9]. А. Р. Идрисова отмечает, что самообучающаяся организация способна внедрять готовые инновации и создавать собственные, а главное – она развивается на основе инноваций [4]. Н. У. Ярычев акцентирует внимание на развитии конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации [5].

Второе направление связано с реализацией *различных моделей компетентностного подхода*. В настоящее время можно говорить не только о компетенциях педагога и приращении их составляющих в системе постдипломного образования, но и о компетентности педагогической команды – целостного синергетического образования, «командной компетентности» (КК). Серия фокус-групп школьных команд позволила определить ряд ключевых компетенций

команды: корпоративная компетенция, исследовательская компетенция, инновационная компетенция, управленческая компетенция, психолого-педагогическая компетенция.

Третье направление раскрывает результаты *пилотного исследования школьных команд*. В этом исследовании в 2018 году в рамках российско-австрийского проекта «Школьный экологический сертификат» приняли участие 40 человек (10 команд). Участникам была предложена анкета, в которой учителя и команды попытались выстроить рейтинг компетенций, чтобы педагогический коллектив (команда) мог решать новые, часто инновационные задачи. Ответы членов школьных команд, отражающие оценку составляющих командной компетенции, представлены в таблице 1.

Полученный в ходе исследований рейтинг командных компетенций выражает логику движения к самообучающейся организации, начиная с корпоративной компетенции, отражающей корпоративную культуру образовательной организации, и заканчивая инновационной компетенцией, предполагающей создание и внедрение коллективных инноваций. Соединение

системного и синергетического подходов позволяет рассматривать командную компетенцию не как сумму компетенций членов педагогической команды, а скорее как объединение, слияние, синтез всех взаимодействий, взаимовлияний, взаимоотношений членов педагогического коллектива, выводящее на качественно новые результаты. В педагогической команде преимущества одних членов команды компенсируют или дополняют дефициты других. Можно согласиться с позицией И. Д. Фрумина по поводу реалистичности требований профессионального стандарта: нацеленность списка необходимых компетенций не столько на отдельного педагога, сколько на педагогическую группу, команду [6]. Данное положение представляется особенно важным, поскольку создание образовательной среды (безопасной, здоровьесозидающей, развивающей и т. д.) школы – дело педагогической команды, педагогического коллектива, а не отдельного педагога.

Рассматривая процесс командообразования, А. А. Халина определяет командообразование как процесс формирования команды, члены которой объединены общей целью, владеют от-

Таблица 1

Оценка составляющих командной компетенции членами школьных команд

Рейтинг	Составляющие ПКПК	Основные компоненты данной составляющей ПКПК
1.	Корпоративная компетенция	- знание и владение методологией опытно-экспериментальной работы (ОЭР), концепцией её реализации
		- видение миссии образовательной организации в реализации ОЭР, инновационной деятельности
		- понимание конкретного направления деятельности члена команды в достижении командной цели
2.	Управленческая компетенция	- умение быть лидером в команде
		- умение быть исполнителем в команде
		- умение активно предлагать конкретные управленческие решения по деятельности команды
3.	Исследовательская компетенция	- умение определять, что исследуется в ОЭР и зачем
		- умение использовать методики исследовательской деятельности
		- умение анализировать результаты, их интерпретировать и определять условия применения в образовательной практике
4.	Психолого-педагогическая компетенция	- желание и умение работать в команде
		- умения выполнять дополнительные функции, не свойственные должности
		- желание проводить досуг в творческой группе
5.	Инновационная компетенция	- знание аналогичных работ в отечественной и зарубежной практике
		- видение новизны разрабатываемого проекта для исполнителя и всей образовательной организации
		- видение прогностической функции результатов ОЭР

работанными процедурами координации своих действий в достижении конкретных результатов, несут совместную ответственность за результаты своей деятельности на основе общего видения ситуации [7]. Е. Ю. Безрукова рассматривает командообразование как процесс целенаправленного формирования особого способа взаимодействия людей в группе, позволяющего эффективно реализовать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал, а команду как группу людей, взаимодополняющих и взаимозаменяющих друг друга в ходе достижения поставленных целей [8]. По мнению К. Фопеля, командообразование целесообразно рассматривать как образовательную технологию, интегрирующую различные направления и методы активного взаимодействия [9].

Четвёртое направление связано с *презентацией практического опыта командной деятельности*. Можно представить ряд вариантов практического опыта командной деятельности по следующим направлениям:

- *Линия здоровьесозидания в образовании.* Исторически данное направление в первую очередь связано с созданием в школах Служб здоровья – педагогических команд по обеспечению условий и укрепления здоровья всех участников образовательных отношений, развития культуры здоровья и здорового образа жизни как её составляющей. В области здоровьесозидающего образования в Санкт-Петербурге делаются попытки создания Служб наставничества для семей детей с интеллектуальными нарушениями, например, в школе № 231 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга.

- *Линия экологизации образования.* Данное направление широко используется во многих регионах особенно в связи с отсутствием в учебных планах школы самостоятельного предмета «экология». Экологизация предполагает включение экологических вопросов (проблем, законов, правил, принципов и др.) во все учебные предметы, начиная с окружающего мира в начальной школе и заканчивая курсами физики, химии, биологии, естествознания, ОБЖ и др. на старшей ступени общего образования. Объединение педагогов школ и лидеров общественных экологических организаций вокруг экологической проблематики и организация совместных эколого-просветительских мероприятий отражает эффективность деятельности педагогической команды. Часто в состав таких педагогических команд входят лидеры ученических сообществ.

- *Линия безопасности и патриотизации образования.* Перспективным и востребованным могут стать Службы безопасности в образовательных организациях, целью функционирования которых можно обозначить в триединстве: обеспечения безопасности образовательной среды во всех её ключевых составляющих; обеспечения безопасности школы как социального института; развития школы как культурного, образовательного и просветительского центра формирования культуры безопасного поведения, российской идентичности, патриотической культуры.

Возможно, идея патриотизации школьного образования может быть тем подходом, который отразит не только физические аспекты, но и духовно-нравственные, гуманитарные аспекты защиты Отечества, защиты Родины. Речь может идти о модульном построении учебных предметов с включением модулей «Патриотизм в литературе», «Патриотизм в искусстве», «Патриотизм в истории России», «Экологическая идентичность как составляющая российской идентичности» и др.

- *Опыт РГПУ им. А. И. Герцена по реализации проекта «Команда школьных педагогов «под ключ».* Основной целью проекта является обучение студентов, выпускников вуза и молодых специалистов работе в команде для эффективного решения задач образовательной организации по её развитию.

- *Опыт СПб АППО им. К. Д. Ушинского «Лаборатория методического поиска».* В течение ряда лет на кафедре педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования велась работа по созданию неформальной лаборатории методического поиска. Эта работа осуществлялась сообществом профессорско-преподавательского состава академии и творческих учителей-исследователей образовательных учреждений (инновационных площадок по ряду актуальных проблем современного образования). В настоящее время Лаборатория начинает свою деятельность. Главной целью функционирования Лаборатории является развитие исследовательских компетенций учителей-практиков на основе их взаимодействия, совместной деятельности с учёными и аспирантами кафедры. При этом в научно-методических мероприятиях принимают участие как аспиранты кафедры, так и аспиранты РГПУ им. А. И. Герцена.

Одним из направлений деятельности Лаборатории является разработка и апробация методики педагогических исследований с участием учёных, учителей-практиков и учащихся. Лаборатория методического поиска – это пространство творческого взаимодействия учёных и учителей-практиков в развитии их исследовательских компетенций, поиска и апробации инноваций в методике школьного образования. На поиск концептуальных моделей методических систем, в которых в качестве системообразующего вектора выступает содействие самоопределению учащегося, нацеливает академик РАО А. П. Тряпицына [10].

Пятое направление связано с *реализацией событийного подхода силами педагогической команды*. Событийный подход стал основой педагогической деятельности А. С. Макаренко, который указывал на то, что в жизни человека большое значение имеют яркие и волнующие события. По мнению Е. В. Девятериковой, событие стоит рассматривать как ключевое понятие экзистенциальной педагогики, главной идеей которой является формирование человека с такими характеристиками как умение оптимально проживать свою жизнь, использование своего потенциала в полной мере, реализация себя в некой социально-значимой деятельности [11]. Рассматривать событийный подход, считает Г. Е. Соловьев, можно, с одной стороны, как исследование событийной наполненности жизни, а с другой – как сферу практических действий [12].

Рассуждая о событийном подходе, А. С. Мищенко указывает на то, что его содержание позволяет соединить воедино жизненные события настоящего с событиями прошлого, воздействие которых на мысли и ценности человека происходит до сих пор [13]. Научная школа В. В. Серикова рассматривает событие воспитательного характера как педагогический механизм формирования модели поведения воспитанника в но-

вых условиях [14]. В. И. Слободчиков ориентирует на изучение детско-взрослой иерархически устроенной со-бытийной общности и равноправной сверстнической общности [15]. Обращаясь к положениям педагогики А. С. Макаренко В. И. Слободчиков отмечает, что коллектив – это и есть реальное жизненное, со-бытийное пространство, где осуществляется становление человеческого в человеке [16].

А. В. Вотинцев отмечает, что «интеграция положений компетентностного и событийного методологических подходов позволяет определить *событийную компетентность педагогического работника* как профессиональное приобретение личности педагога, позволяющее ему решать функциональные задачи и обеспечивать таким образом эффективное междисциплинарное диалоговое взаимодействие субъектов образовательных событий» [17, с. 13]. С нашей точки зрения, событие в контексте непрерывного педагогического образования является и причиной, и процессом, и результатом становления педагогического сообщества, педагогической команды.

Выводы. Обозначенные положения обосновывают необходимость разработки командных компетенций по решению таких сложных многоаспектных проблем, как создание образовательной среды школы, включающей такие составляющие, как пространственная, воспитательная, предметная, информационная, инновационная, методическая и др. При достаточном квалитетическом обосновании командные компетенции могли бы войти в перечень критериев аккредитации образовательных организаций.

Выражение «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [18] можно сформулировать так: «качество системы образования не может быть выше качества работающей педагогической команды».

Список источников

1. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации. МИФ. 2018.
2. Пагнаева Е. А. Развитие инновационного потенциала учителя в условиях школы как самообучающейся организации: автореф. дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.08. Челябинск. 2009. 23 с.
3. Концевич Г. Е. Проблемы и перспективы становления самообучающейся организации в современной России: социологический анализ: автореф. дисс. ... канд. пед. н.: 22.00.08. Пятигорск, 2005. 28 с.

4. Идрисова А. Р. Формирование самообучающейся организации в системе государственного управления: автореф. дисс. ... канд. пед. н.: 22.00.08. Казань, 2006.
5. Ярычев Н. У. Концепция и развитие конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации: автореф. дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.08. Челябинск, 2011.
6. Фруммин И. Д. Учитель, которого не будет. Страсти по профессиональному стандарту // Учительская газета № 9 от 3 декабря 2013 г.
7. Халина А. А. Командообразование как процесс и технология в организационном управлении: автореф. дисс. ... канд. соц. н.: 22.00.08. М., 2011.
8. Безрукова Е. Ю. Информационно-методическое обеспечение процесса командообразования: автореф. дисс. ... канд. психол. н.: 19.00.05. М., 1998.
9. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения. М.: Генезис, 2002.
10. Тряпицына А. П. Актуализация психолого-педагогического потенциала методик обучения // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. № 5 (май). ART 3072. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3072.htm> (дата обращения: 30.08.2023).
11. Девятерикова Е. В. Событийный подход к воспитанию детей из неблагополучных семей // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2010. № 6. С. 120–122.
12. Соловьев Г. Е. Биографические аспекты развития личности в трудах А. С. Макаренко // Cogito. Вып. 2. 2000. С. 35–44.
13. Мищенко А. С. Событийный подход к развитию сетевых ресурсов образовательных учреждений для молодежи и взрослых // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 166–170.
14. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. Москва: Логос, 2012. 447 с.
15. Слободчиков В. И. Событийная педагогика А. С. Макаренко и С. А. Калабалина – основа воспитания человека Русского мира / Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ: материалы X Междун. науч.-метод. конф. Волгоград – Котово, 21–22 марта 2023 г.; под ред. Т. В. Черниковой и Т. В. Джусовой. М.: Планета, 2024. С. 12–16.
16. Слободчиков В. И. Прикладная антропология в педагогике А. С. Макаренко. URL: <https://psy-rpu.ru/about/events/anton-semenovich-makarenko-kak-socialnyu-psiholog-i-velikiy-pedagog> (дата обращения: 29.07.2024).
17. Вотинцев А. В. Формирование событийной компетентности педагогических работников образовательных технопарков университетов: автореф. дисс. ... канд. пед. н. Ярославль, 2024. 23 с.
18. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования, 2008. № 3. С. 7–60.

References

1. Senge, P. (2018) *Fifth Discipline. The Art and Practice of a Learning Organization*. MYTH. (In Russ.)
2. Pagnaeva, E. A. (2009) *Development of the innovative potential of the teacher in the conditions of school as a self-learning organization*. Abstract of Ph.D. thesis, Chelyabinsk. (In Russ.)
3. Kontsevich, G. E. (2005) *Problems and prospects for the formation of a self-learning organization in modern Russia: Sociological analysis*. Abstract of Ph.D. thesis, Pyatigorsk. (In Russ.)
4. Idrisova, A. R. (2006) *Formation of a self-learning organization in the system of public administration*. Abstract of Ph.D. thesis, Kazan. (In Russ.)
5. Yarychev, N. U. (2011) *The concept and development of the teacher's conflictological culture in a self-learning organization*. Abstract of Ph.D. thesis, Chelyabinsk. (In Russ.)
6. Froumin, I. D. (2013) The teacher who will not be. Passions for professional standard. *Teacher's Newspaper*, no. 9, December 3. (In Russ.)

7. Khalina, A. A. (2011) *Command formation as a process and technology in organizational management*. Abstract of Ph.D. thesis, Moscow. (In Russ.)
8. Bezrukova, E. Y. (1998) *Information and methodological support of the process of team building*. Abstract of Ph.D. thesis, Moscow. (In Russ.)
9. Fopel, K. (2002) *Creating a team. Psychological games and exercises*. Moscow, Genesis Publ. (In Russ.)
10. Tryapitsyna, A. P. (2022) Actualization of psychological and pedagogical potential of teaching methods. *The Emissia. Offline Letters: Electronic Scientific Journal*, no. 5 (May). Available at: <http://emissia.org/offline/2022/3072.htm> (Accessed 30.08.2023). (In Russ.)
11. Devyaterikova, E. V. (2010) Event approach to the education of children from dysfunctional families. *Conference Proceedings of the Scientific Research Center Sociosphere*, no. 6, pp. 120–122. (In Russ.)
12. Soloviev, G. E. (2000) Biographical aspects of personality development in the works of A. S. Makarenko. *Cogito*, no. 2, pp. 35–44. (In Russ.)
13. Mishchenko, A. S. (2016) Event-based approach to the development of network resources of educational institutions for youth and adults. *Man and Education*, no. 3 (48), pp. 166–170. (In Russ.)
14. Serikov, V. V. (2012) *Personality development in the educational process*. Moscow: Logos. (In Russ.)
15. Slobodchikov, V. I. (2024) Event-based pedagogy of A. S. Makarenko and S. A. Kalabalin – the basis for educating a person of the Russian world. In: Chernikova, T. V. and Dzhusova, T. V. *Research work and creative potential of teacher-student communities: Proc. of X Int. Scientific-Method. Conf., Volgograd – Kotovo, March 21–22, 2023*. Moscow: Planeta, pp. 12–16. (In Russ.)
16. Slobodchikov, V. I. *Applied anthropology in pedagogy of A.S. Makarenko*. Available at: <https://psy-rpu.ru/about/events/anton-semenovich-makarenko-kak-socialnyy-psiholog-i-velikiy-pedagog> (Accessed: 29 July 2024). (In Russ.)
17. Votintsev, A. V. (2024) *Formation of event competence of pedagogical workers of educational technoparks of universities*. Abstract of Ph.D. thesis, Yaroslavl. (In Russ.)
18. Barber, M., Murshed, M. (2008) How to achieve a stable high quality of education in schools: lessons of analysis of the best systems of school education in the world. *Issues of Education*, no. 3, pp. 7–60. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.08.2024; одобрена после рецензирования 14.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 27.08.2024; approved after reviewing on 14.09.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторе:

Алексеев Сергей Владимирович

Доктор педагогических наук, профессор, директор Института общего образования, профессор кафедры педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург

Information about the author:

Alekseev Sergey Vladimirovich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy of Environment, Safety and Human Health, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg



Научная статья

УДК 378

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-157-165

ДИСЦИПЛИНА «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Наталья Юрьевна Гомзякова^{1✉}, Павел Александрович Ковалев²

^{1,2} Государственный университет просвещения, Москва, Россия

^{1✉} n.gomziakova@guppros.ru

² pa.kovalev@guppros.ru

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные характеристики состояния проблемы изучения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в высшей школе, проанализированы существенные вопросы её преподавания на современном этапе, определяются пути повышения эффективности обучения студентов безопасности жизнедеятельности. В статье представлены результаты тематического анкетирования студентов, позволяющего определить проблемные компоненты образовательного процесса с точки зрения его непосредственных участников. Раскрыты подходы к повышению эффективности преподавания учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с учётом современных требований и актуальных вызовов. Сделан вывод о необходимости модернизации подходов к организации учебного процесса по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Приводятся соответствующие тематические методические рекомендации для преподавателей.

Для цитирования: Гомзякова Н. Ю., Ковалев П. А. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности»: актуальные вопросы преподавания в высшей школе // Человек и образование. 2024. № 3. С. 157–165. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-157-165>

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, обучение в высшей школе, основы безопасности.

Original article

SUBJECT “LIFE SAFETY”: CURRENT ISSUES OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Natalia Yu. Gomzyakova^{1✉}, Pavel A. Kovalev²

^{1,2} Federal State University of Education, Moscow, Russia

^{1✉} n.gomziakova@guppros.ru

² pa.kovalev@guppros.ru

Abstract. The article considers current characteristics of the problem of studying the academic discipline “Life Safety” in higher education, analyzes essential issues of its teaching at the present stage, and determines the ways to improve the effectiveness of teaching students life safety. The article presents the results of the thematic survey of students, which allows identifying problematic components of the educational process from the point of view of its direct participants. Approaches to improving the effectiveness of teaching the academic discipline “Life Safety” are revealed, taking into account modern requirements and current challenges. The

conclusion is made about the need to modernize approaches to organizing the educational process in the discipline "Life Safety". The corresponding thematic methodological recommendations for teachers are provided.

Keywords: life safety, higher education, safety fundamentals.

For citation: Gomzyakova N. Yu., Kovalev P. A. Subject "Life Safety": current issues of teaching in higher education // *Man and Education*. 2024; (3): 157–165 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-157-165>

Введение. Безопасность жизнедеятельности, является областью научных знаний, представляет собой интегративную дисциплину, синтезирующую в своём содержании теоретические и практические компоненты различных отраслей и наук: медицины, валеологии, военной науки, социологии и других.

В структуре данной области знаний выделены следующие основные блоки: культура безопасности в современном обществе, в быту, на транспорте, в общественных местах, безопасность в природной среде, здоровье, в социуме, в условиях профессиональной деятельности, в информационном пространстве, а также основы противодействия экстремизму и терроризму; взаимодействие личности, общества, государства (основы военной подготовки).

Обобщённо безопасность жизнедеятельности можно охарактеризовать как жизненно значимую компетенцию, т. е. совокупность знаний, умений и навыков, которые важно уметь применять на практике в реальных ситуациях и которые необходимы человеку уже сегодня, которые могут быть востребованы в перспективе в условиях возникновения различных опасных ситуаций или событий, которые изначально не несут в себе угрозы, но без соблюдения правил безопасности, могут содержать потенциальные риски.

Очевидно, что для того, чтобы у человека такая важная компетенция была сформирована, его необходимо целенаправленно обучать. При этом, такое обучение значимо на разных возрастных этапах, так как опасности разнообразны и угрожают человеку, начиная с самого раннего возраста, трансформируются с учётом возрастающей сложности деятельности и образа жизни. Учитывая эту задачу, человек должен уметь обеспечивать не только свою безопасность, но и безопасность других людей, что будет проявляться в его собственном безопасном социально приемлемом поведении, а также в заботе о другом, умении обеспечивать, например, безопасность своего ребёнка и т. д. Кроме того, учитывая, что безопасность жизнедеятельности является частью общей культуры человека,

в данном направлении должна проводиться не только учебная, но и воспитательная работа.

Для решения вышеуказанных задач в содержании учебных программ различных ступеней образования предусмотрено изучение элементов, основ или углублённых составляющих безопасности жизнедеятельности. С обучающимися проводится как учебная, так и внеучебная работа. Безопасность жизнедеятельности имеет статус не только научной области знаний, но и учебной дисциплины, в том числе изучаемой в высшей школе.

Безопасность жизнедеятельности в одноимённом словаре-справочнике [1] определяется, в том числе, как название учебной дисциплины для студентов вуза. При этом в качестве цели курса формулируется следующая: дать знания о внешних и внутренних факторах, угрожающих жизни и здоровью человека; чрезвычайных ситуациях, их предупреждении и способах защиты населения.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» в высших учебных заведениях введена с 1991 года, является обязательной для изучения, что обусловлено наличием большого количества опасностей различного характера, снижением уровня здоровья населения, статистикой травматизма. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» с учётом современной обстановки в области национальной безопасности приобретает особое значение в сфере образовательной деятельности и должна быть направлена на воспитание личности безопасного типа [2].

При этом отмечается, что трудности, препятствующие качественному усвоению предмета в образовательной школе (дефицит кадров, уменьшение количества часов изучения дисциплины, недостаточная реализация практической составляющей и др.) проявляют себя на этапе профессионального обучения студентов, когда они, не имея должной базовой подготовки в данной сфере, оказываются не подготовленными к усвоению материала более сложного уровня.

Методы исследования. С целью изучения отношения обучающихся к необходимости изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

тельности», мнения о качестве её преподавания, среди студентов, изучающих дисциплину «Безопасность жизнедеятельности» было проведено тематическое анкетирование. В исследовании участвовало 60 студентов 5 организаций высшего образования, расположенных на территории Москвы и Московской области. Исследование проводилось среди студентов независимо от профиля и программы их подготовки. Рассмотрим результаты, полученные по его итогам.

Результаты. Результаты исследования показывают, что из числа опрошенных 2% студентов удивляет сам факт необходимости изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», т.к. данный предмет изучался с ними ранее в школе. Подобная реакция свидетельствует о недостаточном уровне оценки студентами значимости изучения дисциплины, понимания вариативности угроз, с которыми они могут столкнуться на новом жизненном этапе, в связи и в условиях выполнения предстоящей профессиональной деятельности.

Так, на вопрос «Считаете ли Вы необходимым изучение дисциплины “Безопасность жизнедеятельности”?» – 98% из числа опрошенных студентов ответили утвердительно. Среди приводимой аргументации – значимость приобретения умений грамотно действовать в условиях чрезвычайных ситуаций, оказывать первую помощь. О понимании важности изучения предмета говорят следующие комментарии студентов: «Этот предмет затрагивает аспекты жизни, применимые вне зависимости от получаемого образования, а также предоставляет свежие знания в области безопасности жизнедеятельности на разных этапах образования», «Безопасность жизнедеятельности мы изучали в школе, но материал необходимо повторять». При этом студенты активно высказывали пожелание об увеличении практической отработки знаний, получаемых в ходе изучения дисциплины. Среди противников изучения дисциплины на этапе профессионального образования были зафиксированы комментарии, которые говорят об отсутствии у отдельных студентов понимания значимости изучения аспектов безопасности: «Нет, дисциплина не нужна, потому что всё, что мы проходим там, мы проходили в школе. А мы тратим на это время, которое могли бы потратить на изучение нашей специальности». Также причиной такого рода ответов может являться недостаточно высокий уровень преподавания дисциплины.

Отметим, что с учётом современной напряжённой ситуации, обусловленной новыми рисками и угрозами безопасности, в том числе военного характера, среди студентов отмечаются заинтересованные в изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и ожидающие от этого курса новых знаний и навыков.

На вопрос «Как бы Вы оценили качество преподавания дисциплины “Безопасность жизнедеятельности”?» были получены следующие ответы. Высокую оценку преподаванию дают 35% обучающихся; среднюю – 25%; низкую – 15%; затруднились дать ответ 25% обучающихся. При этом 82% опрошенных считают, что при изучении дисциплины им не хватало практики.

Студенты сформулировали предложения по повышению эффективности преподавания предмета следующим образом: «Необходимо уделить больше внимания практической отработке навыков», «Нужно обеспечить учебный процесс необходимым оборудованием», «Следует привлекать опытных специалистов и использовать различные интерактивные формы работы со студентами», «Было бы интересно разбирать материал на популярных фрагментах фильмов».

Изучение опыта преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» показывает, что преобладающим подходом к преподаванию является теоретический, что связано с недостаточными условиями, созданными в образовательной организации для отработки практических навыков студентов, в том числе недостающим материально-техническим оснащением учебного процесса. Данный факт необходимо учитывать руководителям образовательных организаций и соответствующих структурных подразделений, оснащая образовательный процесс современным наглядно-дидактическим оборудованием, в том числе предполагающим использование разработок на основе компьютерных технологий, технологий виртуальной реальности, имеющихся в данной сфере.

В условиях вузов, в структуре которых представлены факультеты безопасности жизнедеятельности учебный процесс по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» реализуют преподаватели данных структурных подразделений. Но, указанные факультеты представлены далеко не во всех высших учебных заведениях. Поэтому вопрос квалифицированных преподавательских кадров данной направленности стоит достаточно остро. Складывается ситуация, когда дисциплину «Безопасность жизнедеятельности»

ности» ведут преподаватели, не имеющие соответствующей специализированной квалификации, что закономерно сказывается на качестве обучения студентов. Преподаватели в значительном ряде случаев оказываются недостаточно готовы к отработке со студентами практических навыков безопасности. Такая ситуация определяет две ключевые задачи: для системного уровня – выработку механизмов обеспечения учебного процесса квалифицированными преподавательскими кадрами, для уровня профессорско-преподавательского состава – повышение квалификации в отношении преподаваемой дисциплины на уровне, отвечающем требованиям программы образовательной организации высшего образования.

Безопасность жизнедеятельности относится к универсальной компетенции (УК-8), формируемой у студентов при получении высшего образования [3]. В результате усвоения знаний и овладения умениями и навыками из данной области студент должен быть способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов. При этом значимо, чтобы в содержание дисциплины включалось изучение не только традиционных угроз и опасностей, но и тех, возникновение которых обусловлено новыми вызовами и рисками, связанными с реализацией задач специальной военной операции и сопряжённых с ней событий.

Организация устанавливает индикаторы достижения компетенций самостоятельно, самостоятельно планирует результаты обучения по дисциплинам, которые должны быть соотносены с установленными в программе индикаторами достижения компетенций.

Каждый обучающийся в течение всего периода должен быть обеспечен неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде, включающей в том числе доступ к электронным библиотечным ресурсам. Для обучающихся должны быть обеспечены учебно-методические ресурсы, в том числе, доступ к библиотечному фонду.

Таким образом, студенты должны иметь доступ к учебным планам, учебным программам дисциплин, электронным образовательным и библиотечным ресурсам по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

Обучающиеся из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) должны быть обеспечены печатными и (или) электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья.

Отметим, что изначально изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» осуществлялось на соответствующих профильных направлениях, затем было введено на всех педагогических программах подготовки. Позже, учитывая значимость изучаемого материала для обеспечения безопасной и качественной жизни для каждого человека, данная дисциплина стала обязательной к изучению в структуре всех учебных планов высшего образования.

Кроме общих, универсальных компетенций, формируемых у студентов в процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», у будущих специалистов важно сформировать готовность обеспечивать собственную безопасность и безопасность окружающих в условиях выполнения задач профессиональной деятельности.

Решению указанных задач может препятствовать существование в ряде образовательных организаций практики объединения студентов разных профилей обучения в потоки. Однако в этом случае, проработка соответствующего тематического материала может быть перенесена на практические занятия и/или осуществляться в условиях осуществления самостоятельной работы студентов при обязательном контроле качества прорабатываемой и усваиваемой информации со стороны преподавателя.

Вопросы безопасности при решении профессиональных задач изучаются в курсе соответствующих профильных дисциплин, однако, они имеют ограниченный объём в рамках небольшого числа отведённых часов, что не позволяет рассмотреть эти вопросы углублённо и максимально содержательно в сочетании с выраженной практической отработкой изучаемого материала. Поэтому включение соответствующих тем в содержание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» будет способствовать реализации межпредметных связей, закреплению имеющихся знаний и умений, включению профессиональных компетенций из области безопасности в контекст общественных и гражданский, т. е. формированию у выпускника целостной модели безопасного поведения в различных условиях и видах деятельности.

Подчёркнём, что выстраивая работу в рассматриваемом направлении, важно не уйти в край-

ность и не допустить чрезмерно углублённого изучения аспектов профессиональной безопасности в ущерб изучению других тем и блоков дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Исследователями [4] указывается, что выделяется три основных изучаемых блока: безопасность труда, экологическая безопасность, безопасность при чрезвычайных ситуациях.

При разработке компетентностных моделей выпускников представляется необходимым дополнять их компетенциями, в полной мере отражающими требования к специалисту в условиях современной техносферы, способность осуществлять риск-ориентированное мышление, идентифицировать опасности и владеть методами защиты человека как в условиях ЧС, так и в повседневной деятельности. При разработке программ образовательное учреждение вправе дополнить набор компетенций выпускников с учётом направленности программы на конкретные области знания и виды деятельности [5].

Рабочие программы дисциплин сотрудники кафедр разрабатывают самостоятельно. Проанализируем методическое обеспечение учебного процесса реализации дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Учебники, учебные и учебно-методические пособия для вузов в своём содержании ориентированы на изучение более углублённого, расширенного и усложнённого материала по сравнению со школьным курсом.

Значимой характеристикой учебных изданий такого уровня является наличие разделов, связанных с безопасностью профессиональной деятельности. Так, в пособиях появляются разделы «Безопасность жизнедеятельности и производственная среда». Данные разделы целесообразно дополнять темами, которые отражают специфику предстоящей деятельности студентов, обучающихся по конкретному направлению и профилю подготовки. Дополнение может быть оформлено в виде учебно-методических изданий вуза, реализующего образовательную программу той или иной направленности. Образовательные организации свободны в выборе учебно-методического обеспечения [6].

Для эффективной организации учебного процесса преподавателю курса «Безопасность жизнедеятельности» следует в своей работе опираться на профессиональные учебно-методические источники информации и ресурсы профильных организаций и ведомств.

В отношении учебной и методической литературы по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» сложилась двоякая ситуация. С

одной стороны, на сегодняшний день представлено значительное число изданий, посвящённых тематике безопасности жизнедеятельности. Учитывая её актуальность и востребованность, спектр публикаций в данной сфере стремительно растёт. С другой стороны, содержание данных изданий имеет вариативный характер. И, перед преподавателем дисциплины возникает вопрос выбора надёжного учебного и методического источника информации.

В связи с тем, что выбор пособий не регламентирован и преподаватель свободен в своём выборе, главным критерием становится вопрос качества издания. Поэтому, осуществляя выбор, следует руководствоваться следующими критериями:

- издание должно быть написано специалистами в области безопасности жизнедеятельности, выпущено профильными организациями (МЧС, образовательными организациями высшего образования, имеющих в своей структуре соответствующий факультет и т. д.);

- издание прошло рецензирование; на издании присутствует гриф о рекомендации к изданию и использованию в качестве учебника и т. д.;

- при выборе издания важно ориентироваться на крупные издательства, которые специализируются на публикации материалов, рассчитанных на высшую школу, имеют положительную репутацию в академической среде. Это не исключает того, что качественный материал может быть выпущен и малоизвестным издательством. При любых вариантах издания следует критически оценивать содержание пособия;

- ориентируя студентов на работу с теми или иными источниками, следует советовать им конкретные издания, которым доверяет сам преподаватель. Обусловлено данное требование тем, что в учебных и методических изданиях по безопасности жизнедеятельности не сложилось единого подхода к характеристикам ряда правил из области безопасности. Так, в двух изданиях разных авторов можно наблюдать описание разных алгоритмов деятельности при оказании первой помощи. Разночтения такого рода могут дезориентировать любого читателя, тем более студента. И, если возникнет ситуация, в соответствии с которой, информация, сообщаемая студентам преподавателем на занятии, будет противоречить той, что представлена в учебном пособии, она не будет способствовать эффективному овладению обучающимися знаниями и умениями из области безопасности, будет

создавать предпосылки для возникновения непонимания между преподавателем и студентами в учебном процессе и, главное, затруднять ориентировку студентов в условиях практического выполнения мероприятий по оказанию первой помощи.

Информацию, изучаемую со студентами в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», целесообразно подкреплять материалами профильных организаций и ведомств.

Отметим, что в целях повышения эффективности работы по преподаванию курса «Безопасность жизнедеятельности», образовательная организация высшего образования может реализовывать сетевое взаимодействие с профильными организациями: по широкому спектру вопросов безопасности – с МЧС РФ; Всероссийским студенческим корпусом спасателей; по вопросам военно-патриотического воспитания – с учебно-методическим центром патриотического воспитания молодёжи «Авангард» и др. На основе сетевого сотрудничества представители данных организаций могут провести на базе вуза серию мастер-классов, практикоориентированных занятий и тематических лекций; оказать консультативную помощь преподавателю дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Традиционно учебный процесс по любой дисциплине выстраивается в соответствии с триадой: проведение лекций, практических занятий, выполнение студентами самостоятельной работы.

В условиях сообщения студентам лекционного материала – основные задачи преподавателя сводятся к тому, чтобы развить у обучающихся необходимые представления и знания из области безопасности жизнедеятельности, имеющиеся представления и знания – уточнить, при необходимости скорректировать, расширить с учётом нового этапа обучения.

На основе закреплённых сформированных, скорректированных и расширенных знаний необходимо актуализировать и сформировать умения в области безопасности жизнедеятельности. Закрепление знаний осуществляется в ходе практических занятий и выполнения студентами самостоятельной работы. При этом следует учитывать, что при изучении составляющих безопасности жизнедеятельности, главное назначение практических занятий – отработка алгоритмов деятельности для предотвращения возникновения опасной ситуации или в условиях её возникновения.

Организация самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» направлена на решение учебных задач без непосредственного участия преподавателя. Она может быть представлена в различных организационных формах, осуществляться с опорой на разнообразные источники информации.

Отметим, что ведущим принципом безопасности жизнедеятельности является принцип профилактики. Человек, в том числе выполняющий профессиональные задачи, должен уметь не допускать возникновения опасных ситуаций, знать, как действовать для их предотвращения. Такой подход должен выступать в качестве ключевой направленности процесса обучения студентов. И, безусловно, поскольку не все опасные ситуации и не во всех случаях возможно предотвратить, закономерно, что человек должен знать, как реагировать и действовать в случае возникновения той или иной опасной ситуации.

При этом необходимо, чтобы со студентами отрабатывалась вариативность возможных действий в меняющихся условиях, так как событие, несущее в себе опасность, не всегда развивается по полностью предсказуемому или универсальному сюжету. Соответственно, со студентами должны быть отработаны алгоритмы деятельности в условиях меняющихся ситуаций. Полноценная теоретическая база является основой эффективного усвоения умений и формирования навыков.

Изучение тематических линий предполагает внедрение универсальной структурно-логической схемы в парадигме безопасности жизнедеятельности: предвидеть опасность – по возможности её избежать – при необходимости действовать. При этом важно, чтобы занятия имели практико-ориентированный характер, предполагали реализацию интерактивных форм организации учебных занятий.

Методологическую основу обучения студента в отношении безопасности жизнедеятельности составляет деятельностный подход, который предполагает формирование у обучающихся умение решать задачи по обеспечению безопасности, т. е. в первую очередь недопущению возникновения опасной ситуации; во вторую – правильных действиях в условиях, когда она возникла и её невозможно предотвратить.

В процессе работы со студентами актуально задействовались мотивационную сферу, формировать потребности в приобретении знаний и

умений из области безопасности. Достижению этих задач способствуют: обращение к личному опыту каждого из студентов, учёт вектора интересов в сфере безопасности; использование моделирования ситуаций, в условиях которых обучающийся может убедиться, насколько он готов правильно действовать для обеспечения безопасности или купирования возникшей опасной ситуации.

Успешному решению образовательных задач способствует проведение педагогической диагностики в начале обучения, направленной на изучение уровня знаний студентов в области безопасности жизнедеятельности, а также соответствующих сформированных умений.

Ключевыми критериями при оценке деятельности студентов в рамках изучения материала по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» являются: умение проявлять безопасное мышление, критическое мышление, направленное на распознавание опасных ситуаций или рисков их возникновения; умение проявлять профессиональное мышление, в том числе включающее оценку безопасности условий труда, этапа выполняемой деятельности и др.; умение определять алгоритмы деятельности для предотвращения возникновения опасных ситуаций, а также алгоритмы действий в условиях их возникновения, гибко и правильно реагировать на меняющуюся по ходу ситуацию, т. е. знать варианты действий в условиях разного проявления одной и той же опасной ситуации, события; на основе имеющихся знаний и сформированных умений – проявлять качества и характеристики безопасного типа личности, способной в том числе выполнять профессиональные задачи не только качественно, но и обеспечивая собственную безопасность и безопасность окружающих.

С 1 сентября 2023 года в образовательные программы организаций высшего образования включён модуль «Основы военной подготовки» [7]. Он разработан в рамках исполнения поручения Правительства Российской Федерации и предназначен для студентов, обучающихся по образовательным программам бакалавриата и специалитета очной, очно-заочной и заочной форм обучения, и направлен на формирование первичных умений и навыков для подготовки студентов к военной или иной государственной службе [7]. Данный факт должен быть учтён при изучении соответствующих тем в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». При этом образовательные организации высшего образования самостоятельно разрабатывают обра-

зовательные программы, формируют учебный план и распределяют компоненты образовательной программы по курсам. Решение о включении модуля в образовательную программу на том или ином курсе обучения образовательная организация высшего образования принимает самостоятельно. Модуль также может быть реализован в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» [7]. Разработанное содержание образовательного модуля «Основы военной подготовки» для обучающихся образовательных организаций высшего образования должно быть, согласованное с Министерством обороны РФ, Министерством науки и высшего образования РФ [8]. В нормативном документе, регламентирующим реализацию модуля приводится правовая основа программы, определяются цели, задачи, требования к освоению, тематические направления, формулируются методические рекомендации.

При этом отмечается, что задача модуля – обеспечение формирования компетенции в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования «УК. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов» категории «Безопасность жизнедеятельности» [3].

Перед образовательными организациями возникает необходимость в создании условий эффективной реализации учебных программ:

- подбор квалифицированного кадрового состава;
- предусмотренность наличия адаптированных программ для обучения студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья;
- создание материально-технической базы для проведения занятий;
- формирование у студентов мотивации к изучению дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Заключение. Изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с учётом содержания, выстроенного на основе принципов практической и жизненной значимости, в сочетании с качественной реализацией учебно-воспитательных задач, является на современном этапе важной составляющей гражданской и профессиональной подготовки студентов, обу-

чающихся в высших образовательных организациях, способствующей формированию их личности, мировоззренческой позиции, профессио-

нально значимых качеств, жизненно значимых знаний и умений из области безопасности и защиты Родины.

Список источников

1. Тверская С. С. Безопасность жизнедеятельности. Словарь-справочник. Воронеж: Издательство Московского психолого-социального университета, 2010. 456 с.
2. Попова Г. А. К методике преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в вузе // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 7-8 (23-24). С. 12–17.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 «Об утверждении ФГОС высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. Гарант.ру: [сайт]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 11.02.2024).
4. Гафнер В. В. Вопросы безопасности жизнедеятельности во ФГОС 3++ высшего образования. Педагогика безопасности: наука и образование / материалы международной научной конференции, Екатеринбург, 17 ноября 2017 г. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2017.
5. Цвиленева Н. Ю. Место дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в образовательных программах Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования // Символ науки: международный научный журнал. 2015. № 7-1. С. 172–174.
6. Нормативные и методические основы преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» [Электронный ресурс] // ФГБНУ ИСПО: [сайт]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/11/15.11.2023_obzh.pdf (дата обращения: 17.02.2024).
7. Письмо МНиВО РФ «О разъяснениях к введению модуля «Основы военной подготовки» [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: [сайт]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_5_36034_27122022.pdf (дата обращения: 01.03.2024).
8. Письмо МОиН РФ от 21.12.2022 «О направлении программы образовательного модуля «Основы военной подготовки» для обучающихся образовательных организаций высшего образования. [Электронный ресурс] // Гарант.ру: [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405911395/#1000> (дата обращения: 01.03.2024).

References

1. Tverskaya, S. Life Safety (2010) *Dictionary-reference book*. Voronezh: Publishing house of Moscow Psychological and Social University. (In Russ.)
2. Popova, G. (2018) On the methodology of teaching the discipline “Life Safety” in a university. *St. Petersburg Educational Bulletin*, no. 7-8 (23-24), pp. 12–17. (In Russ.)
3. *Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 N 121 “On approval of the federal state educational standard of higher education - bachelor’s degree in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education” (with amendments and additions)*. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (Accessed: 11 February 2024). (In Russ.)
4. Gafner, V. (2017) Life Safety Issues in the Federal State Educational Standard 3++ of Higher Education. In: *Pedagogy of Safety: Science and Education: materials of the international scientific conference*, 17 November. Yekaterinburg, Ural. State Ped. University. (In Russ.)
5. Tsvileneva, N. (2015) The place of the discipline “Life Safety” in the educational programs of the Federal State Educational Standards of Higher Education // *Symbol of Science: International Scientific Journal*, no. 7-1, pp. 172–174. (In Russ.)
6. *Regulatory and methodological foundations for teaching the subject “Fundamentals of Life Safety”* Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/11/15.11.2023_obzh.pdf (Accessed: 01.09.2024). (In Russ.)

7. Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation “*On clarifications regarding the introduction of the module*” *Fundamentals of Military Training* “. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_5_36034_27122022.pdf (Accessed: 01.03.2024). (In Russ.)
8. Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 21.12.2022 “*About the direction of the program of the educational module*” *Fundamentals of Military Training for students of higher education organizations*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405911395/#1000> (Accessed: 01.03.2024). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.09.2024; одобрена после рецензирования 14.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 10.09.2024; approved after reviewing on 14.09.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Гомзякова Наталия Юрьевна

Кандидат педагогических наук, заместитель декана по научной работе факультета безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва

Ковалев Павел Александрович

Кандидат психологических наук, декан факультета безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва

Information about the authors:

Gomzyakova Natalia Yuryevna

Candidate of pedagogical sciences, Deputy dean for research work of the Faculty of Life Safety of Federal State University of Education, Moscow

Kovalev Pavel Aleksandrovich

Candidate of psychological sciences, Dean of the Faculty of Life Safety of Federal State University of Education, Moscow

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Научная статья

УДК 159.9.072

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-166-175

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Наталья Александровна Фомина

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

pslfom@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5387-7733>

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме теоретической и практической психологии – возможностям исследования личности с точки зрения психолингвистики. В ней обозначена важность и эффективность изучения речи как одного из основных человеческих видов деятельности для понимания и оценки различных сторон личности и индивидуальности. Представлена авторская научная концепция системного исследования проявлений свойств личности в её речевой деятельности, раскрывающая возможности речевой экспресс-диагностики языковой личности. Описана авторская методика анализа текста как продукта речевой деятельности субъекта говорения, позволяющая оценить не только его лингвистические (языковые, речевые, содержательно-смысловые) характеристики, но и психологические (мотивационно-целевые, когнитивные, эмоциональные, регулятивные и другие) компоненты речевых действий автора. Названы исследования репрезентации в речи особенностей активности, направленности и саморегуляции личности, отражающих её целостную сущность, которые показывают широкие возможности психолингвистического рассмотрения индивидуальности человека. Представленные в статье материалы могут быть успешно использованы педагогами, психологами, руководителями, сотрудниками кадровых служб и всеми, кто работает с людьми, для речевой диагностики личности человека и организации эффективного взаимодействия с учётом её индивидуально-психологических особенностей.

Ключевые слова: личность, индивидуальность, психолингвистика, речевая диагностика, языковая личность, текст как продукт речевой деятельности, лингвистические характеристики текста, психологические компоненты речевых действий.

Для цитирования: Фомина Н. А. Психолингвистические возможности исследования личности человека // Человек и образование. 2024. № 3. С. 166–175. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-166-175>

Original article

PSYCHOLINGUISTIC POSSIBILITIES OF STUDYING HUMAN PERSONALITY

Natalia A. Fomina

Ryazan State University named for S. Yesenin, Ryazan, Russia

pslfom@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5387-7733>

Abstract. The article is devoted to a topical issue of theoretical and practical psychology – the possibilities of studying personality from the point of view of psycholinguistics. It outlines the importance and effectiveness of studying speech as one of the main, actually human types of activity for understanding and assessing various aspects of personality and individuality. The author's scientific concept of a systemic study of manifestations of personality traits in its speech activity is presented, revealing the possibilities of speech express diagnostics of linguistic personality. The author's method of analyzing a text as a product of the speech activity of the speaking subject is described, allowing to evaluate not only its linguistic (language, speech, content-semantic) characteristics, but also psychological (motivational-target, cognitive, emotional, regulatory and other) components of the author's speech actions. The studies of the representation in speech of the characteristics of activity, direction and self-regulation of the individual, reflecting its integral essence, are named, which show the broad possibilities of psycholinguistic consideration of human individuality. The materials presented in the article can be successfully used by teachers, psychologists, managers, personnel officers and anyone who works with people for speech diagnostics of a human personality and organizing effective interaction taking into account their individual psychological characteristics.

Keywords: personality, individuality, psycholinguistics, speech diagnostics, linguistic personality, text as a product of speech activity, linguistic characteristics of the text, psychological components of speech actions

For citation: Fomina N. A. Psycholinguistic possibilities of studying human personality / Man and Education. 2024; (3): 166–175 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-166-175>

Введение. Для теоретической и практической психологии всегда были и остаются *актуальными* вопросы, связанные с формированием и исследованием личности человека как его социальной сущности, которая формируется и проявляется в течение всей его жизни в различных видах деятельности.

В последнее время повысился интерес к изучению индивидуально-психологических свойств и черт личности, которые являются определяющими для выполнения и совершенствования различных видов деятельности, успешности самореализации личности в различных сферах, её конкурентоспособности и жизнестойкости в современном непростом мире, а также эффективным и доступным методам и способам их диагностики.

В соответствии с разрабатываемым в отечественной психологии принципом единства личности и деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев,

Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, Н. И. Рейнвальд, С. Л. Рубинштейн и др.) о психологических особенностях личности, её психологическом складе, различных сторонах внутреннего, духовного мира можно судить по её деятельности. Деятельность – это реальная связь субъекта с объектом, в которую необходимым образом включена психика [1]. Всякая деятельность человека исходит от него как личности, как субъекта этой деятельности, поэтому в поведении, в действиях, в поступках личности, её свойства одновременно и проявляются, и формируются [2]. Любое внешнее действие опосредствуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний процесс, так или иначе, проявляется вовне, т. е. деятельность является системой, внутри которой функционирует психика [3, с. 61].

Одним из основных собственно человеческих видов деятельности, осуществляемых лишь человеком, является *речь*, рассматриваемая с психолингвистической точки зрения как

деятельность личности по использованию языка для обозначения объектов действительности, общения, формулирования и выражения мыслей, чувств, потребностей, желаний и регуляции поведения.

При этом язык в целом, и лексика в особенности, запечатлённый в «памяти» человеческой культуры, с одной стороны, выражает знаковым способом бытие природы и представляет собой форму объективации языкового сознания как формы структуризации и фиксации общественного опыта [4], с другой – является конкретной формой осознания каждым человеком окружающего объективного мира, связанного с его личными смыслами и индивидуальным сознанием.

Речевая деятельность, как и всякая другая, определяется единством внешней, исполнительной и внутренней сторон, в качестве которой выступают различные психические функции, сложное единство которых рассматривается в качестве психологического механизма, посредством которого реализуется деятельность вообще и речевая деятельность в частности [5, с. 133, с. 139]. В речевой деятельности отражаются особенности нервной системы, соотношения сигнальных систем, потребности, мотивы, эмоции, саморегуляция, свойства характера и другие индивидуально-психологические особенности личности. В связи с этим важно исследовать «человеческий фактор» в языке, то есть язык в человеке и человека в языке.

В психолингвистике, рассматривающей в качестве предмета соотношение личности, процессов порождения и понимания речи и языка как главной образующей картины мира человека (А. А. Леонтьев), введено понятие «языковая личность», т.е. личность, проявляющаяся в языке и через язык (Ю. Н. Караулов, Д. Н. Шмелев, В. И. Карасик и др.). Это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определённой целевой направленностью.

В модели языковой личности выделяют:

- 1) вербально-семантический (нулевой) уровень или лексикон, отражающий владение лексико-грамматическим фондом языка и актуализирующийся в стереотипизированных актах речи;
- 2) лингво-когнитивный уровень картины мира или тезаурус;

- 3) систему коммуникативных ролей, мотивов, целей личности в процессе коммуникации, названную прагматиконом,

Таким образом, в модели обозначены вербально-семантический, лингво-когнитивный (тезаурусный) и мотивационный уровни организации конкретной языковой личности, которые, взаимодействуя, проявляются в любом речевом акте [6; 7].

Как видим, языковая личность включает в себя, с одной стороны, коммуникативно-деятельностные, а с другой – индивидуально-дифференцирующие характеристики (психический, социальный, этический и другие её аспекты), преломлённые через её язык. Это углубляет, развивает, насыщает дополнительным содержанием понятие личности вообще и диктует необходимость комплексного подхода к её анализу в качестве объекта лингво-психологического изучения, т. е. исследования не только лингвистических, языковых особенностей, но и важнейших психологических свойств, раскрывающих её как конкретную индивидуальность.

Методы и методики. В исследовании использованы методы теоретического анализа и обобщения литературы и результатов эмпирических исследований речевой деятельности личности и её репрезентации в речи, а также методика системного изучения проявления языковой личности в тексте-высказывании.

Концепция исследования проявлений свойств личности в речи. Теоретический анализ литературных источников и результатов эмпирических исследований речевой деятельности личности и проявлений её особенностей в речи позволяет утверждать, что в большинстве случаев отдельно исследуется выраженность в речи половозрастных, социальных, национальных признаков субъекта речевой деятельности, а также его отдельных, частных мотивационных, эмоциональных, интеллектуальных характеристик или экстраверсии – интроверсии, экстернальности – интернальности, пассивности – активности, агрессивности – доброжелательности, замкнутости, принципиальности, властности и др. (В. И. Батов, Н. В. Витт, Л. В. Дудник, И. А. Зимняя, Т. Л. Калентьева, А. А. Леонтьев, М. М. Смирнова, Т. Н. Ушакова, Л. А. Хараева и др.), причём в основном в языковых и речевых характеристиках речи.

Автором предложена научная концепция целостного, системного исследования проявлений свойств и черт личности в речи, позволяющая рассматривать не только собственно лингви-

стические (языковые, речевые и содержательно-смысловые) характеристики текста как продукта индивидуальной речевой деятельности, свидетельствующие прежде всего об уровне речевого и интеллектуального развития авторов, но и выраженность в речи психологических (мотивационных, динамических, эмоциональных, регулятивных и когнитивных) компонентов речевых действий языковой личности. Это позволяет, с одной стороны, раскрыть речевую деятельность в её основных чертах, связях и отношениях, выявить её структуру и механизмы регуляции, с другой, – даёт возможность создания более полной и глубокой характеристики индивидуальности языковой личности.

Данная концепция была разработана на основе системно-функционального подхода А. И. Крупнова к познавательным, интеллектуальным и коммуникативным действиям, согласно которому они рассматриваются как системные, многопризнаковые (поликомпонентные) образования, включающие в себя единство мотивационно-смыслового, эмоционально-оценочного, информационно-познавательного, регуляторно-волевого, операционально-динамического и продуктивно-результативного компонентов. Функциональные взаимоотношения этих компонентов осуществляют непосредственную регуляцию деятельности (и действий), обуславливают оптимальное приспособление человека к конкретным условиям деятельности в соответствии с теми или иными наличными и потенциальными возможностями индивида, составляющими его внутреннюю природу и общепсихологическую структуру, и могут служить единицей анализа индивидуальных проявлений личности человека [8, с. 40].

В рамках научной концепции автора [9; 10] была разработана авторская методика многоуровневого, поликомпонентного анализа текста как продукта речевой деятельности говорения.

Выбор говорения для анализа связан с тем, что именно в этом активном, продуктивном виде речевой деятельности, который является наиболее внешне выраженным, минимально контролируемым со стороны субъекта, максимально выражаются *индивидуально-психологические* личностные особенности языковой личности.

Особенности субъекта говорения объективируются, воплощаются, материализуются в *высказывании или тексте* [11], который понимают как своеобразный прообраз (и одновременно продукт) языкового сознания; целостную единицу общения; систему смысловых элементов,

функционально объединённых замыслом (коммуникативным намерением) субъектов общения, характеризующуюся определённой вербальной оформленностью и композиционной построенностью [12, с. 71]; завершёностью, целостностью и связностью [13, с. 131]; определённую совокупную информацию, закодированную по системе данного языка [14, с. 107], объединённую определённым коммуникативным намерением и воплощающую в себе коммуникативно-познавательную активность индивидов [15, с. 71].

Текст интерпретируется нами как всякая речевая продукция, получаемая в процессе решения коммуникативной задачи и представленная в формах слов, словосочетаний, предложений и целостных высказываний, в связи с чем анализ продуктов речевой деятельности начинается с *предтекстового уровня*, на котором респонденты выполняют *четыре коммуникативных задания* (в порядке нарастающей сложности) для описания той или иной значимой для них коммуникативной ситуации, которые требуют всё большей (от задания к заданию) полноты и развёрнутости в её представлении и который подготавливает субъекта говорения к продуцированию целостного текста.

Методика анализа текста как продукта речевой деятельности субъектов говорения. Поскольку слова могут отражать в наиболее общем виде качественные и относительные черты некоторой ситуации, которые хранятся и актуализируются в вербальной сети языкового сознания человека, *первое задание* предполагают подбор слов-ассоциаций к предложенному слову-стимулу, которые являются лексическим представителем некоторой единой схематизации опыта или некоторого знания, связанного с темой дальнейшего текста-высказывания. Индивидуальные особенности субъектов говорения отражаются в количестве слов в актуализированной ассоциативной цепочке, а также содержательно-смысловой наполненности (отражении различных смысловых категорий), конкретности-обобщенности, образности-нейтральности ассоциативных связей, последовательности/хаотичности их актуализации, свидетельствующих об особенностях когнитивной, интеллектуальной и эмоциональной сфер языковой личности (табл. 1).

Во *втором подготовительном задании* предлагается назвать опорные (базовые) глаголы-предикаты, необходимые для описания заданной ситуации, так как внутренняя речь как один

Анализ речевой продукции на предтекстовом уровне

Задания	Параметры	Показатели параметров
1. Подобрать ассоциации к слову-стимулу	1. Актуализированная ассоциативная цепочка слов – полнота представления ситуации 2. Последовательность – хаотичность их актуализации 3. Конкретность/обобщённость лексических единиц 4. Образность/нейтральность лексики 5. Отражение различных смысловых категорий (действия, признака, причины и т. д.)	Общее количество слов Количество соответствующей лексики
2. Назвать опорные глаголы-предикаты, необходимые для описания ситуации	1. Полнота представления ситуации 2. Умение выделить существенные глаголы 3. Последовательность – хаотичность их актуализации	Общее количество глаголов Количество глаголов, не являющихся опорными Количество случаев нарушения логической последовательности
3. Составить вопросный план к описанию ситуации	1. Отражение полноты денотатной схемы ситуации 2. Отражение различных смысловых категорий (действия, признака, состояния, пространства, времени, причины, следствия, условия, цели) 3. Последовательность/хаотичность актуализации вербального опыта, свидетельствующая о речевом самоконтроле и сформированности внутренней речи 4. Оригинальность/стереотипность видения ситуации в целом	Количество вопросов Количество вопросов, отражающих данные смысловые отношения Количество случаев нарушения логической последовательности Количество оригинальных вопросов
4. Описать последовательную программу (план) действий в заданной ситуации	1. Полнота охвата ситуации 2. Логичность и последовательность при переходах от одних этапов к другим 3. Оригинальность – стереотипность способов осуществления действий	Количество пунктов плана Количество случаев нарушения логической последовательности Количество оригинальных пунктов

из важнейших этапов процесса порождения высказывания с психологической точки зрения состоит из основных, опорных слов и словосочетаний, прежде всего сказуемых [16]. Поэтому смысловое содержание текста можно представить как определённую структуру предикатов [17]. Наряду с полнотой отражения ситуации, выражающейся в количестве глаголов, оценивается умение выделить среди многих наиболее существенные глаголы, а также последовательность/хаотичность их актуализации, характеризующие особенности интеллектуального развития и волевой сферы личности.

В *третьем подготовительном задании* предлагается составить вопросный план к описанию ситуации и развитию действия в ней для анализа внутренней структуры смыслового содержания речевого высказывания, которая в общем виде может быть представлена как последовательность ответов на вопросы (от самого общего к более конкретным) [11, с. 89]. Результаты выполнения этого задания также дают возможность проанализировать сформированность механизма внутреннего планирования будущего

высказывания, т. е. внутренней речи, полноту представления ситуации, речевой самоконтроль, последовательность/хаотичность актуализации вербального опыта, а кроме того, глубину понимания и отражения ситуации, определяемую характером вопросов, отражением в них различных смысловых отношений, и оригинальность/стереотипность видения ситуации в целом.

Четвёртое подготовительное задание предполагает составление и описание последовательной программы (плана) ролевых действий в ситуации и позволяет оценить целостность описания ситуации, логичность и последовательность при переходах от одних этапов действий к другим, способность к планированию, чёткости и продуманности действий в ситуации, а также наличие индивидуальных (возможно, оригинальных) приемов, операций, средств осуществления коммуникативных действий.

Пятое задание ориентировано на полное и целостное описание (составление текста-высказывания) стереотипной личностно значимой ситуации, которое, с одной стороны, подразумевает совершение определённых ролевых действий

в часто возникающей реальной коммуникации и поэтому характеризуется некоторой языковой и речевой стандартностью, с другой, – во многом определяется индивидуальным жизненным опытом, индивидуальной базой знаний (информационным тезаурусом), уровнем и особенностями речевого и интеллектуального развития, а также индивидуальными психологическими (мотивационными, эмоциональными, регуляторно-волевыми, динамическими) характеристиками языковой личности [9; 10].

Рассмотрим подробнее *методику многоуровневого, поликомпонентного анализа текстов-высказываний как продуктов индивидуальной речевой деятельности*, полученных в результате выполнения 5-го задания.

В общем виде она предполагает рассмотрение лингвистических характеристик текста на языковом, речевом и содержательно-смысловом уровнях, а также психологических (мотивационно-целевых, когнитивных, продуктивно-результативных, эмоциональных, регулятивных, динамических) компонентов речевых действий его авторов.

Языковой уровень текста характеризует средства формирования и формулирования мысли и определяется объёмом словаря, т. е. общим количеством слов, лексической насыщенностью (количеством значимых лексических единиц) и вариативностью (количеством неповторяющихся слов), а также нормативностью речи (количеством нарушений лексических, грамматических, стилистических, орфографических, пунктуационных и т. д.) норм языка.

Речевой уровень текста отражает способность языковой личности формулировать и выражать мысли с помощью языка, которая отражается в семантико-смысловой цельности, *связности текста* (слов в простом предложении, частей сложного предложения, различных предложений и т. д.) и его *комплексированности*, усложнённости, указывающей на более полную, сложную смысловую обработку отражаемых в сознании говорящего связей и отношений предметов и явлений отражаемой действительности [11].

Содержательно-смысловой уровень высказывания характеризуется полнотой, адекватностью и точностью отражения действительности с точки зрения полноты денотатной структуры (схемы) [11] как способа организации существующих в опыте знаний в определённых областях; использованием различных категорий смысловой информации (действия, признака,

состояния, пространства, времени, причины, следствия, условия, цели), которые являются структурными орудиями мысли, реализованными в языковых формах и обеспечивающими кодировку информации, которую один индивид сообщает другому [15]; предикативной структурой, характеризующей динамичность развития ситуации (С. А. Гурьева, Л. П. Добраев, Н. И. Жинкин, В. Д. Тункель); последовательностью, логичностью (подчинением, соподчинением, межтемой связностью), а также целостностью (соблюдением тематики и отсутствием отступлений от темы) высказываний.

Сильно подверженным индивидуализации и труднодоступным для исследователя в силу своей многогранности, многосложности является *мотивационный уровень* речевых действий. Как известно, деятельность всегда предметна и мотивированна [5]: мотив и цель образуют «вектор» деятельности, определяющий её направление, характер, динамику и величину усилий, развиваемых субъектом при её выполнении, и выступающий в роли системообразующего фактора, высшего регулятора деятельности, который организует всю систему психических процессов и состояний, формирующихся и развёртывающихся в ходе деятельности [18].

Чрезвычайно важным является *эмоциональный компонент действий*, поскольку эмоции человека изменяют процесс реализации высказывания во временном плане, выбор языковых средств выражения мысли, организацию лингвистического материала, структурирование смыслов, отношения внутри семантических структур (Э. Л. Носенко, Н. В. Крылова, А. В. Никонов и др.), а эмоциональная регуляция деятельности выполняет роль особого, интегрирующего регулятора, в значительной степени обуславливающего индивидуальные особенности взаимодействия человека с окружающей средой. На наш взгляд, эмоциональный компонент речевых действий языковой личности отражается в эмоциональной насыщенности (выразительности) текста как показателе эмоциональности человека и эмоциональной окрашенности речемыслительных процессов положительными или отрицательными, стеническими или астеническими эмоциями, т.е. модальности переживаний [19].

В речевой, как и другой, целенаправленной деятельности человека всегда присутствует и *регуляторно-волевой* аспект, свидетельствующий о её осознанной психической регуляции. Регуляторные характеристики действий (активность, интернальность и экстернальность её

регуляции) проявляются в наличии или отсутствии волевых усилий; стремлений к их планированию и анализу; строгой логической последовательности или хаотичности осуществления действий (и переходов от одних этапов к другим); правильности, связности, последовательности, целостности изложения мыслей, их усилении, уточнении или подтверждении.

Каждый единичный акт любой деятельности, начинающийся мотивом, планом и завершающийся результатом, достижением намеченной цели, характеризуется динамической системой конкретных действий и операций, направленных на это достижение, которая представляет собой операциональный механизм деятельности, и само психическое как процесс есть нечто динамическое [20]. *Операционально-динамический компонент* деятельности может быть оценён по степени выраженности стремлений к продолжению начатого действия, разнообразию операций, приёмов и вариантов его реализации, силе, скорости, интенсивности выполняемого действия и т. д., а в случае деятельности речевой – по объёму высказываний, лексической вариативности (неповторяемости слов), разнообразию, многообразию, оригинальности или стереотипности приёмов и способов речевых и ролевых действий в заданной коммуникативной ситуации [8, с. 8].

И, наконец, *результативный компонент* речевой деятельности говорения, которая заканчивается реальным и внешне выраженным результатом, отражает её успешность и определяется содержательностью текста (его объёмом, лексической насыщенностью и вариативностью), полнотой отражения денотатной схемы ситуации, правильностью, т. е. соблюдением различных языковых норм, связностью, логичностью, последовательностью, целостностью и выразительностью изложения.

Отдельно можно выделить *когнитивный компонент* речевой деятельности, который характеризуется стремлением к осмыслению заданной темы (наличие рассуждений, обобщений, сопоставлений, причинно-следственно-условно-целевых смысловых категорий и категории оценочности, анализ ситуации) или просто описанием действий, событий в той или иной ситуации.

Данная методика многоуровневого, поликомпонентного анализа текстов-высказываний как продуктов индивидуальной речевой деятельности субъектов говорения позволяет более полно раскрыть основные черты, структуру и меха-

низмы регуляции речевой деятельности и более глубоко охарактеризовать индивидуальность языковой личности [9; 10; 21].

В рамках научной концепции и с помощью представленной выше авторской методики совместно с учениками осуществляется речевая диагностика свойств и черт личности как системного образования, целостная сущность которой, согласно концепции «наиболее общих оснований индивидуальности человека» (В. Д. Небылицын, Э. А. Голубева, А. И. Крупнов, Н. С. Лейтес, В. М. Русалов и др.), выражается в единстве её наиболее обобщённых интегральных переменных – активности, направленности и саморегуляции (Э. А. Голубева, Н. С. Лейтес).

Активность и саморегуляция выступают как разные стороны единой первоосновы способностей и обнаруживаются также в темпераменте и характере, а направленность, включающая цели, мотивы, потребности, смысло-жизненные и ценностные ориентации, идеалы, мировоззрение и т. д., – как системообразующий компонент структуры личности, определяющий её индивидуально-психологические и социально-психологические особенности (Э. А. Голубева, Б. Ф. Ломов, Н. И. Рейнвальд и др.). Под активностью подразумеваются «личностные качества, обуславливающие внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира» либо в умственном, либо в двигательном (в том числе и речедвигательном), либо социальном (общение) планах» [22, с. 251]. Эта активность всегда имеет определённый вектор или направление, отражающееся в направленности личности, а также регулируется ею. Причём саморегуляция может быть как произвольной, связанной с преобладанием правополушарных функций, с первосигнальностью, импульсивностью, так и доминированием левополушарных функций, второсигнальностью, рефлексивностью (Н. А. Аминов, Э. А. Голубева, С. А. Изюмова, М. К. Кабардов, Б. Р. Кадыров, В. П. Печенков и др.).

Активность, направленность и саморегуляция пересекают различные психологические образования личности (темперамент, способности, характер, обобщённо-мировоззренческие и мотивационно-потребностные образования), что даёт возможность рассматривать их в качестве основания для выделения системы базовых свойств личности.

В связи с этим под нашим руководством проведены исследования проявлений в речи особенностей характерологических проявлений активности личности (общительности, любознательности, инициативности); её направленности (ценностных ориентаций, образа мира) и саморегуляции (первосигнально-произвольного и второсигнально-произвольного типов), ответственности, настойчивости, а также их природных психофизиологических предпосылок (свойств темперамента, соотношения сигнальных систем и интеллекта) и др. [21].

Результаты исследований автора (1992, 2002 и др.), в том числе выполненных совместно с учениками И. В. Чивилевой (2005), С. В. Елгиной (2006), Л. А. Власовой (2007), Т. М. Беспаловой (2008), Ю. А. Гришениной (2009), А. Ю. Агаповой (2007), Е. Е. Тюшкевич, М. А. Мирчетич (2013), А. Н. Леевой (2013), Т. В. Рогожкиной (2013) и др., подтвердили продуктивность представленной в статье научной концепции системного исследования проявлений личности в речи для решения фундаментальных проблем психологии личности, дифференциальной психологии и психолингвистики.

Выводы. Таким образом, в современном обществе, характеризующемся повышением интереса к личности, индивидуальности человека, психологическим свойствам, определяющим эффективность его деятельности в различных сферах жизни, актуализируется проблема поиска новых объективных методов диагностики особенностей личности.

Решить данную проблему позволяет использование психолингвистических возможностей анализа соотношений языковой личности и её речи, в которой она проявляется.

В данной статье представлены научная концепция системного изучения выраженности личности и её свойств в речевой деятельности, которая, в отличие от большинства традиционных исследований проявлений в речи отдельных (половозрастных, социальных, национальных, мотивационных, эмоциональных, интеллектуальных) или частных характеристик индивидуальности человека без взаимосвязей между ними и в отдельно взятых параметрах текста, главным образом языковом и речевом, предполагает анализ не только собственно лингвистических (языковых, речевых, содержательно-смысловых) характеристик текстов, но и психологических (мотивационных, эмоциональных, регулятивных, динамических и др.) компонентов речевых действий их авторов, отражающих их индивидуальность, а также методика многоуровневого, поликомпонентного анализа текста-высказывания.

Данный подход и результаты эмпирических исследований предоставляют новые возможности идентификации личности по её речи, дополняя общую психологию, психологию речи, психолингвистику, психологию личности, дифференциальную психологию и помогая психологам и педагогам в речевой диагностике личности, которая способствует эффективному осуществлению реального индивидуального подхода в коррекционной, консультационной и учебно-воспитательной работе.

Список источников

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
2. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
3. Анциферова Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии / Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1969. С. 57–117.
4. Уфимцева А. А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира / Роль человеческого фактора в языке. М.: Наука, 1988.
5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 220 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.
7. Караулов Ю. Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть / Рос. акад. наук. Научн. шк. «Русская языковая личность» Рос. фонда фундам. исслед. М.: Ин-т русск. яз. им. Виноградова В. В. РАН, 1999. 180 с.
8. Крупнов А. И. Психологическая структура действий человека. М.: Изд-во УДН, 1990. 56 с.
9. Мирошкина Н. А. Типы саморегуляции и индивидуальные различия в речевой деятельности студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992. 21 с.

10. Фомина Н. А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи: автореф. дис.... д-ра психол. наук. М., 2002.
11. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 159 с.
12. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Проблемы семиосоциопсихологии. М., 1984. 221 с.
13. Гальперин И. П. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
14. Клычкова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. 223 с.
15. Дридзе Т. М. Текст как иерархия коммуникативных программ / Смысловое восприятие речевого сообщения. М.: Наука, 1976. С. 48–56.
16. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2005. 352 с.
17. Жинкин Н. И. Смысловое восприятие речевого сообщения / Под редакцией Леонтьева А. Н., Дридзе Т. М. М., 1976. Гл. 2, разделы 1-3.
18. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
19. Витт Н. В. Эмоциональная регуляция речемыслительных процессов / Психологические и психофизиологические исследования речи. М.: Наука, 1985. С. 123–136.
20. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969. 305 с.
21. Фомина Н. А. Проявления личности в речи: монография. Рязань: РГУ имени С. А. Есенина, 2016. 141 с.
22. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. 336 с.

References

1. Leontiev, A. N. (1975) *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
2. Rubinshtein, S. L. (2002) *Problems of general psychology*. St.Petersburg: Piter. (In Russ.)
3. Antsiferova, L. I. (1969) Principle of connection between psyche and activity and methodology of psychology. In: *Methodological and theoretical problems of psychology*. Moscow: Nauka, pp. 57–117. (In Russ.)
4. Ufimtseva, A. A. (1988) The role of lexis in human cognition of reality and in the formation of the linguistic picture of the world. In: *The role of the human factor in language*. Moscow: Nauka. (In Russ.)
5. Zimnyaya, I. A. (1989) *The psychology of non-native language learning*. Moscow: Russkij yazyk. (In Russ.)
6. Karaulov, Yu. N. (1987). *The Russian language and linguistic personality*. Moscow: Nauka. (In Russ.)
7. Karaulov, Yu. N. (1999). Active grammar and the associative-verbal network. *Rus.acad.Scient. school. "Russian linguistic personality" Rus.Research Fund*. Moscow: V.V. Vinogradov Institute of the Russian language. RAN. (In Russ.)
8. Krupnov, A. I. (1990) *Psychological structure of human`s actions*. Moscow: UDN. (In Russ.)
9. Miroshkina, N. A. (1992) *Types of self-regulation and individual differences in students' speech activities*. Abstract of Ph.D. thesis, Moscow. (In Russ.)
10. Fomina, N. A. (2002) *Individual-typical features of personality properties and their manifestations in speech*. Abstract of Ph.D. thesis, Moscow.
11. Zimnyaya, I. A. (1985) *Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language*. Moscow: Prosveschenie. (In Russ.)
12. Dridze, T. M. (1984) Textual activity in the structure of social communication. *Problems of semiosociopsychology*. Moscow. (In Russ.)
13. Galperin, I. P. (1981) *Text as an object of linguistic research*. Moscow: Nauka. (In Russ.)

14. Klychnikova, Z. I. (1983) *Psychological features of learning to read in a foreign language*. Moscow: Prosveschenie. (In Russ.)
15. Dridze, T. M. (1976) Text as a hierarchy of communicative programs. In: *The semantic perception of a speech message*. Moscow: Nauka, pp. 48–56. (In Russ.)
16. Vygotskij, L. S. (2005) *Thinking and Speech*. Moscow: Labirint. (In Russ.)
17. Zhinkin, N. I. (1976) *Semantic perception of speech message*. Leontiev, A. N., Dridze, T. M. (eds.). Moscow. (In Russ.)
18. Lomov, B. F. (1984) *Methodological and theoretical problems of psychology*. Moscow: Nauka. (In Russ.)
19. Vitt, N. V. (1985) Emotional regulation of speech-thought processes. *Psychological and psychophysiological studies of speech*. Moscow: Nauka, pp. 123–136. (In Russ.)
20. Leontiev, A. A. (1969) *Psycholinguistic units and the generation of speech utterance*. Moscow: Nauka. (In Russ.)
21. Fomina, N. A. (2016) *Manifestations of personality in speech: monograph*. Ryazan: RSU named for S. A. Yesenin. (In Russ.)
22. Nebylitsin, V. D. (1976) *Psychophysiological researches of individual differences*. Moscow: Nauka. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.09.2024; одобрена после рецензирования 14.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 02.09.2024; approved after reviewing on 14.09.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторе:

Фомина Наталья Александровна

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, профессор кафедры общей и педагогической психологии АПУ ФСИН России, Почётный работник высшего профессионального образования, Действительный член Международной академии наук педагогического образования и Академии имиджологии, Рязань

Information about the author:

Fomina Natalia Aleksandrovna

Doctor of psychological sciences, professor, Department of Personality Psychology, Special Psychology and Remedial Pedagogy, Ryazan State University named after S. A. Yesenin, Professor of the Department of General and Educational Psychology of the APU of the Federal Penitentiary Service of Russia, Honorary worker of higher professional education, Full Member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education and Academy of Imageology, Ryazan

Научная статья

УДК 159.9.075

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-176-184

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Марина Маратовна Аипова

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

marinarujapeng@gmail.com

Аннотация. В статье представлена сущность нравственного сознания личности, которое рассматривается как высший уровень самосознания, мировоззренческая сущность человека, отражающая объективную действительность, нормы и правила жизни в социуме, обеспечивающая внутреннюю смысловую детерминацию моральной саморегуляции личности и определяющая её социокультурное, интеллектуальное и нравственное развитие. Описаны его составляющие, в качестве которых рассматриваются эмоциональное отношение к нравственным нормам, нравственное самоопределение, общественные установки, смысложизненные ценности и личностная ответственность. Эмпирически доказана гипотеза о том, что между вышеуказанными составляющими нравственного сознания существуют значимые корреляции. Проанализированы результаты эмпирического исследования связей между составляющими нравственного сознания студентов с различными типами реализации ответственности, которые помогают определить направления работы с ними по развитию и гармонизации нравственного сознания и личности в целом. На основании выявленных значимых корреляций между составляющими нравственного сознания студентов сделаны выводы о необходимости его гармонизации с учётом связей между ними.

Ключевые слова: нравственное сознание, отношение к нравственным нормам, нравственное самоопределение, общественные установки, ценностные ориентации, личностная ответственность, типы реализации ответственности.

Для цитирования: Аипова М. М. Исследование различных составляющих нравственного сознания студентов // Человек и образование. 2024. № 3. С. 176–184. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-176-184>

Original article

RESEARCH ON DIFFERENT COMPONENTS OF STUDENTS' MORAL CONSCIOUSNESS

Marina M. Aipova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Ryazan, Russia

marinarujapeng@gmail.com

Abstract. The article briefly presents the essence of moral consciousness of the individual, which is considered as the highest level of the self-consciousness, worldview essence of a person, reflecting objective reality, norms and rules of life in the society, providing internal semantic determination of moral self-regulation of the personality and determining its socio-cultural, intellectual and moral development. Its components are described, which are considered as follows: emotional attitude to moral norms; moral self-determination;

social attitudes, meaning-life values and personal responsibility. The hypothesis that there are significant correlations between the above-mentioned components of moral consciousness was proved empirically. The results of an empirical study of the connections between the components of students' moral consciousness with different types of responsibility implementation are analyzed, which help to determine the directions of work with them on the development and harmonization of moral consciousness and personality as a whole. Based on the identified significant correlations between the components of students' moral consciousness, conclusions are made about the need for its harmonization, taking into account the connections between them.

Keywords: moral consciousness, attitude to moral norms, moral self-determination, social attitudes, value orientations, personal responsibility, types of realization of responsibility.

For citation: Aipova M. M. Research on different components of students' moral consciousness / Man and Education. 2024; (3): 176–184 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-176-184>

Введение. Кардинальные финансово-экономические, социальные, политические изменения, происходящие в настоящее время в мире и в нашей стране, влекут за собой трансформации личности человека, его мировоззрения, направленности, установок и становятся причиной переоценки фундаментальных ценностей и негативных тенденций в области духовно-нравственной культуры [1]. В этих условиях актуализируются исследования морально-нравственного сознания личности, которое предопределяет характер её нравственных отношений с миром, нравственную позицию, поступки, поведение в обществе, а также развитие личности и общества в целом.

В связи с этим значительно возрастает необходимость нравственного развития современных студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе, которое в последние годы не становилось предметом специальных психологических исследований.

Как известно, морально-нравственное сознание человека как осознание им социального бытия, осмысление действительности представляет собой особый род его знаний о мире, осознание им его человеческой значимости и ценности. Отношение личности к воспринимаемому и особую обратную направленность самого знания на человека рассматривают как интегральное личностное образование, содержащее рациональную, эмоционально-чувственную и волевую сферы, регулирующие поведение человека на основе общепринятых и интериоризованных им моральных норм с помощью долга и совести [2].

Социальный и психологический смысл нравственного сознания заключается в осуществлении им множества функций, основными среди которых являются гносеологическая (познавательная деятельность личности), оценочная или аксиологическая (форма отношения личности к действительности, оценивание выбора на осно-

ве полученных знаний), нормативно-регулятивная (регуляция психических процессов, взаимоотношений людей в социуме и деятельности субъекта), информационно-коммуникативная (необходимое условие и результат общения), воспитательная (осознание того, что запрещено или можно делать), гуманистическая (приобщение личности к высоким нравственным принципам и идеалам), акмеологическая (развивающая), продуктивно-творческая (креативное отношение к окружающему) [3].

Нравственное сознание включает в себя нравственные знания, представления о добре и зле, ответственности, совести, чести, добродетели, морально-нравственные нормы, ценности, мотивы, нравственные качества, соотношение реального нравственного «Я» личности и нравственного «Я-идеала», а также осознанное отношение человека к своим нравственным качествам, потребностям, мотивам, ценностным установкам. Оно обладает свойствами целеполагания, направленности, активности, рефлексивности, ориентирует индивида на гуманное отношение к людям, способствующее свободному и ответственному выбору субъектом своих поступков, подвергающее их анализу и оценке и формируется под влиянием внешних (социокультурных) и внутренних (психических) факторов [4]. Оно обеспечивает выживание человека в социуме, регулирует профессиональную, личную и социальную жизнь, является внутренней детерминантой поступков, основанием совершенствования, а также выступает одним из стержневых компонентов личности и критерием взросления человека.

«Морально-нравственное сознание личности проявляется в отношении к нравственным нормам, нравственном самоопределении; смысловых ценностях, общественных установках, принципах, мировоззрении; значимых целях, мотивах, смыслах, предпочтительных

средствах и способах их достижения; оценке реальной действительности и самореализации; направлении и регуляции жизнедеятельности» [5, с. 13-25], а также нравственных свойствах личности, среди которых особое место занимает ответственность – способность отвечать за свои слова, действия, поступки и т.д.

Нами в качестве основных составляющих нравственного сознания личности рассматривались: 1) отношение к нравственным нормам; 2) нравственное самоопределение; 3) смысло-жизненные ценности; 4) социально-психологические общественные установки; 5) личная ответственность – способность отвечать за свои слова, действия, поступки и т.д.

Отношение личности к нравственным нормам предполагает эмоциональную оценку того или иного события, явления, поступка, связанного с нравственностью и нравственной регуляцией, и может выражаться в терпимости (или нетерпимости) к особенностям, слабостям других людей и соблюдению ими общественных норм; принципиальности – следовании личным принципам, иногда даже во вред себе; справедливости, то есть активности в регулировании человеческих прав на основе равенства между всеми людьми; правдивости – неприемлемости лжи ни при каких условиях, даже если она «во благо»; ответственности за себя и других людей ради общего дела.

Нравственное самоопределение личности подразумевает её представления о происхождении, значимости и роли нравственности в жизни общества, этические стратегии, а также преобладающую нравственную направленность.

Смысло-жизненные ценности, в качестве которых рассматривают собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижение, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности и др. Эти ценности выступают приоритетным жизненным основанием личности, её мировоззрения и сознания, в том числе нравственного.

Социально-психологические общественные установки личности в мотивационно-потребностной сфере на эгоизм или альтруизм, процесс или результат, власть или свободу, содержание работы или материальное вознаграждение за неё определяют характерные особенности нравственного поведения человека.

Личностная ответственность – «самостоятельное, добровольное осуществление необходимости в границах и формах, определяемых

личностью; ведущее нравственное качество, которое связано с инициативой, способностью отвечать за свои действия» [6, с. 437] и соблюдать порядок, управлять собственным поведением, выступая его регулятором [7; 8; 9].

Всё вышесказанное определяет актуальность проведённого исследования нравственного сознания студентов и связей между его различными составляющими.

В качестве *гипотезы* выступало предположение о наличии значимых корреляций между такими составляющими нравственного сознания студентов, как отношение к нравственным нормам, нравственное самоопределение, социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере, ценностные ориентации и личностная ответственность.

В исследовании приняли участие 150 студентов в возрасте от 17 до 25 лет (14% мужского и 86% женского пола), обучавшихся на 1–5 курсах Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина по направлению подготовки «Лингвистика» с профилем «Перевод и переводоведение») и направлению подготовки «Педагогическое образование» с профилем «Иностранный язык и Иностранный язык» (первый язык: английский, второй язык: японский).

Методики исследования. В процессе исследования были использованы методики «Нравственное самоопределение личности» (А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко) и «Психологическое отношение к соблюдению нравственных норм» (А. Б. Купрейченко), а также методики оценки: уровня развития морального сознания Л. Колберга (Дилемма Хайнца), терминальных ценностей (И. Г. Сенина), реальной структуры ценностных ориентаций личности (С. С. Бубнова) и социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина). Для исследования особенностей ответственности студентов использовался бланковый текст «Ответственность» А. И. Крупнова, позволивший оценить данное моральное свойство студентов с позиции системно-функционального подхода как единство мотивационно-смысловых (целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных и рефлексивно-оценочных) характеристик, обеспечивающих состояние готовности и постоянство стремлений к ответственному поведению [10].

Статистическая обработка полученных эмпирических данных проводилась при помощи

описательной статистики, корреляционного анализа, U-критерия Манна–Уитни, T-критерия Вилкоксона с использованием компьютерных программ STATISTIKA (версия 10.0) и Psychometric Expert (версия 9.0.7).

Результаты и их обсуждение. В данной статье представлены корреляции между различными составляющими нравственного сознания как важнейшего морального свойства личности, выявленные у студентов с «энергичным» (52 %) и «астенично-затрудняющимся» (48 %) типами реализации ответственности.

Исследование ответственности личности студентов в рамках системно-функционального подхода может позволить выявить особенности её мотивационно-целевой, когнитивной, результативной, динамической, эмоциональной, регулятивной и рефлексивно-оценочной сторон в их единстве и взаимосвязях [11, с. 411; 12, с. 77–89].

Сравнительный анализ выраженности всех исследованных нами составляющих нравственного сознания у студентов этих двух групп показал наличие существенных различий.

Так, нравственному сознанию студентов с «энергичным» типом реализации ответственности были свойственны следующие особенности.

Их ответственность отличалась более устойчивым и осознанным стремлением студентов к её проявлению и развитию; широкой социоцентрической мотивацией; развитой интернальной саморегуляцией при доминировании личных целей и недостаточном развитии навыков ответственного поведения.

Для этих студентов более высокую значимость имели следующие терминальные ценности: обучение и образование; профессиональная и общественная жизнь; достижения; увлечения и креативность.

В реальную структуру их ценностей входили более выраженные признание и уважение других людей, помощь им и милосердие, влияние на окружающих, а также достижение высокого социального статуса и управления людьми. В своей повседневной жизни эти студенты демонстрировали яркую социальную направленность: они стремились к хорошим отношениям с окружающими, завоеванию их уважения за свои достоинства и профессиональные умения; хотели быть полезными своим друзьям и близким, оказывать им посильную помощь в случае необходимости; развивали в себе необходимые личностные качества для расширения круга контактов и приобретения новых друзей; были

более озабочены вопросами своей компетентности и её оценки другими.

Также эти студенты лучше понимали природу нравственности и осознавали необходимость формирования внутреннего нравственного контроля, саморегуляции и ответственности за свой нравственный облик и поведение (шкала «взгляд на природу нравственности»), выражающихся в выполнении долга и подчинении принятым правилам и моральным нормам как основаниям морально-нравственного выбора.

Среди социально-психологических установок этих студентов в мотивационно-потребностной сфере наиболее выраженной была ориентация на свободу и интерес к делу, а наименее – установка на деньги, увеличение своего благосостояния, власть, контроль над окружающими. Они осознавали свою ответственность за собственный нравственный облик, считали её одним из фундаментальных условий жизни, воспринимали соблюдение нравственных норм как проявление силы личности, были убеждены в прямом соответствии поступка и воздаяния, в меньшей степени признавая естественность происхождения нравственности, её природную заданность для человека и общества и не имея чёткого представления об абсолютности/относительности нравственных норм.

Их нравственное самоопределение характеризовалось признанием того, что мораль необходимо формируется в человеческом сообществе как детерминанта конструктивного взаимодействия; соблюдение норм нравственности выступает нравственным императивом, и ответственность за это несёт сама личность; за поступком следует комплементарное воздаяние; нравственные стратегии обязательности, активности и взаимности соблюдения нравственных норм не имеют противоречий в своих компонентах (знаю – положительно отношусь – демонстрирую в поведении).

Кроме того, этим студентам был свойственен конвенциональный уровень развития моральных суждений, при котором основаниями морального выбора выступали избегание неодобрения и неприязни значимых и авторитетных других, выполнение долга и подчинение правилам.

Студенты с «астенично-затрудняющимся» типом реализации ответственности отличались частым уходом от проявления ответственности, а также доминированием астенических переживаний и эмоционально-личностных проблем из-за неуверенности в себе, низкой само-

оценки, повышенной тревожности в процессе её проявления.

Реальная структура ценностных ориентаций этих студентов характеризовалась более выраженной ценностью приятного времяпрепровождения и отдыха, что выражалось в стремлении к расслаблению, получению разнообразных приятных удовольствий, впечатлений, зависимости действий от сиюминутного настроения.

При этом они в большей степени, чем представители «энергичного» типа, признавали абсолютность нравственности, что свидетельствовало о более высокой выраженности у них представлений о морали, абсолютизации норм нравственности, позитивном отношении к их соблюдению и готовности делать это, хотя и при большей терпимости к особенностям и слабостям людей, которые их нарушают [6; 13].

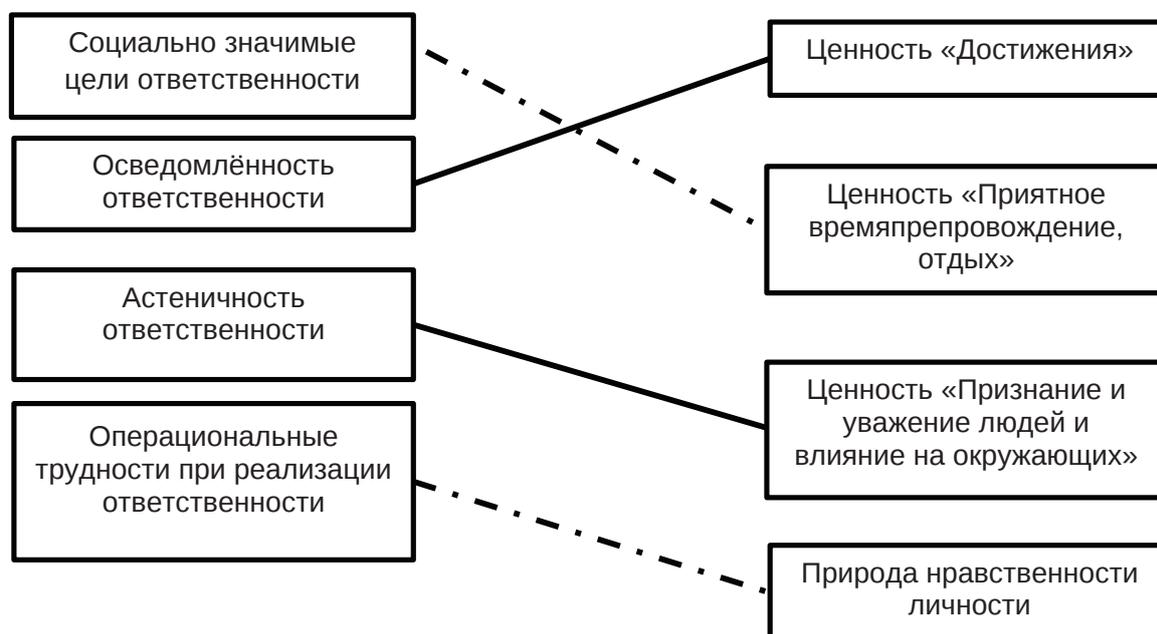
С применением рангового коэффициента корреляции Спирмена были обнаружены взаимосвязи между различными составляющими нравственного сознания у студентов с разными типами реализации ответственности.

Как видно на рисунке 1, у студентов с «энергичным» типом реализации ответственности

были обнаружены 4 значимые связи между показателями различных составляющих нравственного сознания.

Их ориентация на социально значимые цели при реализации ответственности отрицательно коррелировала с ценностью приятного времяпрепровождения и отдыха ($r = -0,36$), т. е. низкие мотивированность на достижение общественно значимых целей, направленность на дело, заинтересованность в достижении успеха в выполняемой деятельности сопровождались высокой значимостью удовольствий, расслабления и «ничегонеделания». Значит, для повышения их социоцентрической мотивации к достижению общественно желательных целей было необходимо сокращение приятного, бездеятельного времяпрепровождения.

Операциональные трудности при реализации ответственности, связанные с недостатком навыков ответственного поведения, были отрицательно связаны с представлениями студентов о природе нравственности ($r = -0,37$). Студенты, с трудом преодолевавшие непредвиденные обстоятельства и трудности при проявлении ответственности, были склонны считать нормой



Примечание:

- положительные корреляции на уровне значимости $p < 0,001$;
- отрицательные корреляции на уровне значимости $p < 0,001$.

Рис. 1. Корреляции между различными составляющими нравственного сознания у студентов с «энергичным» типом реализации ответственности

отсутствие личностной ответственности за нравственность и этичность поступков и действий человека и внутреннего нравственного контроля в отношении их, передавая ответственность за нравственный облик внешним факторам и обстоятельствам и используя их как некоторое оправдание безнравственных поступков.

Показатель простой осведомлённости об ответственности при недопонимании её важности и необходимости формирования положительно коррелировал с ценностью достижений ($r = 0,40$). Недостаточные глубина и целостность понимания ответственности как важного нравственного личностного свойства, её функций приводили к увеличению значимости достижений личного успеха и намеченных целей в системе личностных ценностей студентов, когда достижения в восприятии студентов становились самоцелью как некое доказательство собственной состоятельности, оправданности собственного бытия.

Астеничность при реализации ответственности положительно коррелировала у студентов с «энергичным» типом с ценностью признания, уважения окружающих, возможностью влияния на них ($r = 0,42$). Они были склонны испытывать большие тревогу и беспокойство при выполнении ответственных дел по мере увеличения значимости для них социального одобрения, принятия, уважения окружающих людей. Неуверенность в себе при реализации ответственного поведения повышалась при страхе потерять расположение других людей, уронить свой авторитет в их глазах. В связи с этим, чем более они были сконцентрированы на внешнем мире и самопрезентации в нём, тем больше трудностей при реализации ответственности испытывали и тем интенсивнее стремились снизить свою ответственность за происходящее, в том числе нравственное поведение.

У студентов с «астенично-затрудняющимся» типом реализации ответственности было выявлено 9 корреляций между показателями различных составляющих нравственного сознания, большинство из которых – у интернальности ответственности и природы нравственности личности (рисунок 2).

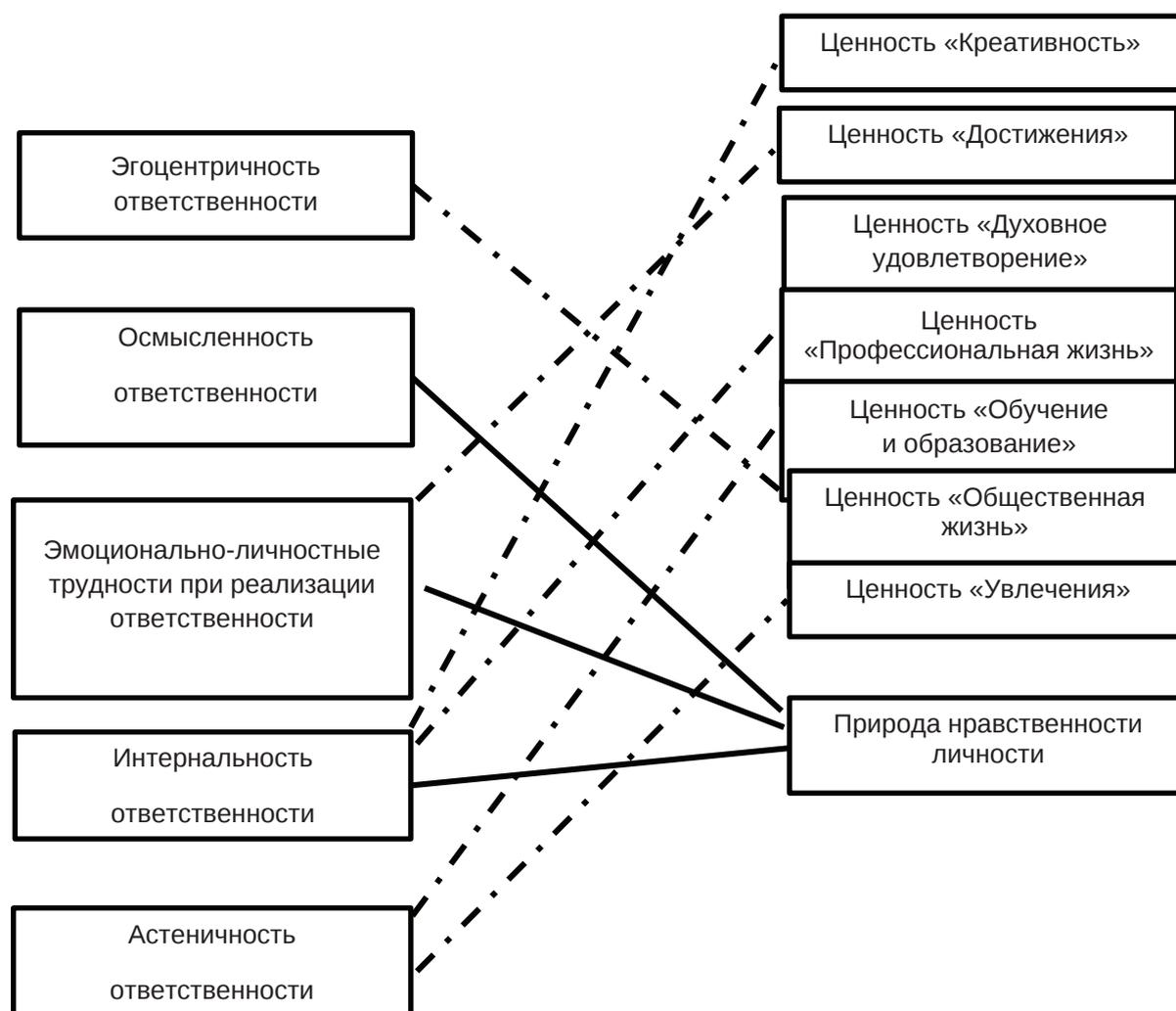
Интернальность ответственности этих студентов положительно коррелировала с представлениями о природе нравственности личности ($r = 0,39$) и отрицательно – с ценностями креативности ($r = -0,40$) и профессиональной жизни ($r = -0,43$).

Их стремление брать на себя ответственность и проявлять её в широком круге ситуаций, желание добиваться всего самостоятельно были сопряжены с высоким уровнем нравственной ответственности, контролем за своим нравственным обликом. При этом приверженность к принятию ответственности усиливалась при снижении ценностей творчества, преобразований, а также сферы профессиональной деятельности. Их гипертотворственное поведение, стремление брать всю ответственность на себя, предъявление к себе завышенных требований без адекватной оценки своих возможностей и актуальной ситуации развития ограничивали их свободу, творческое мышление и отношение к действительности, которые являются важными признаками личностной зрелости, свободы и психологического благополучия.

Взгляды студентов этой группы на природу нравственности личности положительно коррелировали с осмысленностью ответственности ($r = 0,38$) и эмоционально-личностными трудностями при её реализации ($r = 0,38$). Их внутренний нравственный контроль, ощущение ответственности за собственный морально-этический облик усиливались при более глубоком понимании сущности ответственности как морально-нравственного свойства личности и её значимости в жизни человека, а также увеличении количества эмоционально-личностных трудностей при реализации ответственности из-за низкой самооценки, неуверенности в себе, повышенной тревожности и т. п. Глубокое понимание ответственности как таковой сопровождалось высокой готовностью к её принятию за собственную нравственность, этичность поведения и поступков.

Кроме того, ярко выраженные эмоционально-личностные трудности, с которыми они встречались в процессе проявления ответственности и которые препятствовали её эффективной реализации, отрицательно коррелировали с ценностью достижений ($r = -0,38$), т. е. слабостью стремлений студентов к достижению поставленных целей и успеха.

Эгоцентрическая мотивация ответственности этой группы студентов была отрицательно связана с ценностью для них общественной жизни ($r = -0,42$). Они чаще реализовывали ответственное поведение, руководствуясь целями самопознания, саморазвития, обеспечения желаемых социальных контактов, а менее значимой считали общественно-политическую жизнь и участие в ней.



Примечание:

- положительные корреляции на уровне значимости $p < 0,001$
- отрицательные корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

Рис. 2. Корреляции между различными составляющими нравственного сознания у студентов с «астенично-затрудняющимся» типом реализации ответственности

Астеничность их ответственности, т. е. переживание негативных эмоций и чувств по отношению к необходимости её проявления, неуверенность в своих силах и ожидание неудачи, была отрицательно связана с ценностью сферы образования ($r = -0,39$), познания нового и увлечений, хобби ($r = -0,43$).

С учётом выявленных у студентов особенностей различных составляющих нравственного сознания и связей между ними была разработана и успешно апробирована психологическая Программа по развитию и гармонизации нравственного сознания студентов в процессе обучения иностранному языку при проведении

аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий, которая предполагала выявление и обсуждение психологических, этических и нравственных проблем, основных нравственных качеств людей, их добродетельных и негативных поступков; способствовала их коммуникативному, творческому и нравственному развитию студентов, повышению самостоятельности, готовности быть ответственными за свою судьбу, поэтому может рассматриваться в качестве содержательной базы для создания в высшем учебном заведении основы для нравственного воспитания молодого поколения.

Выводы. Таким образом, в процессе эмпирического исследования была доказана гипотеза о наличии значимых связей между различными составляющими нравственного сознания студентов.

Так, у студентов с «энергичным» типом реализации ответственности большая концентрация на внешнем мире и самопрезентации в нём приводила к увеличению трудностей при реализации ответственного поведения и снижению ответственности за происходящее, в том числе собственное нравственное поведение, этичность поступков и действий, а недостаток навыков ответственного поведения – ещё и к уменьшению внутреннего нравственного контроля. Повышению их стремления к достижению общественно значимых целей способствовало уменьшение ценности и сокращение приятного, бездеятельного времяпрепровождения; лучшему пониманию сущности и значимости ответственности как важного нравственного личностного свойства, её функций – снижение важности для них достижений личного успеха как доказательства собственной состоятельности, оправданности собственного бытия.

У студентов с «астенично-затрудняющимся» типом реализации ответственности гипе-

рответственное поведение, предъявление к себе завышенных требований без адекватной оценки своих возможностей и актуальной ситуации развития ограничивали свободу, творческое мышление и отношение к действительности. Увеличение осмысления сущности и значимости ответственного поведения в жизни человека усиливало их внутренний нравственный контроль, ощущение своей ответственности за собственный морально-этический облик и поведение, несмотря на эмоционально-личностные трудности при реализации данного свойства из-за низкой самооценки, неуверенности в себе, повышенной тревожности и т.п. Чем менее значимой они считали общественно-политическую жизнь и участие в ней, тем чаще при реализации ответственного поведения руководствовались целями самопознания, саморазвития и т.п.

Представленные в данной статье результаты исследования связей между различными составляющими нравственного сознания студентов и сформулированные на их основе выводы могут быть использованы вузовскими педагогами, психологами, тьюторами в процессе индивидуально-психологического сопровождения развития личности студентов как будущих профессионалов, в том числе развития их нравственного сознания.

Список источников

1. Kohlberg, L. Moral stages and moralization: The Cognitive Development Approach // *Moral development and behavior. Theory research and Social issues*. N.Y., 1976. Pp. 31–53.
2. Антилогова Л. Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности: дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1999. 434 с.
3. Ильичева И. М. Психология духовности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2003. 52 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / *Психология личности в социалистическом обществе*. М., 1989. С. 110–134.
5. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // *Психологическое обозрение*. 1998. № 1. С. 13–25.
6. Фомина Н. А., Аипова М. М. Индивидуально-типологические особенности ответственности студентов // *Психолого-педагогический поиск*. 2021. № 2 (58). С. 77–89.
7. Беспалова Т. М. Ответственность старшеклассников и курсантов военного вуза и её проявления в речевой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Рязань, 2008. 21 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 478 с.
9. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.
10. Крупнов А. И., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Комплексные исследования свойств личности: теория и практика. М.: РУДН, 2017. 220 с.
11. Аипова М. М. Нравственное сознание обучающихся: психологическая сущность и возможности развития // *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. 2021. № 1 (191). С. 411–414.

12. Фомина Н. А., Беспалова Т. М. Системное исследование ответственности как свойства личности старшеклассников и курсантов военного вуза и её проявлений в речевой деятельности // Сборник научных трудов, посвященный 70-летию А. И. Крупнова. М.: РУДН, 2009. С. 354–361.
13. Фомина Н. А., Аипова М. М. Особенности нравственного сознания студентов с различными типами реализации ответственности // «Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review». № 1. 2022. С. 142–154.

References

1. Kohlberg, L. (1976) Moral stages and moralization: The Cognitive Development Approach. *Moral development and behavior. Theory research and Social issues*. N. Y., pp. 31–53.
2. Antilogoza L. N. (1999) *Psychological mechanisms of development of moral consciousness of personality*. Ph.D. thesis, University of Novosibirsk. (In Russ.)
3. Ilyichova I. M. (2003) *Psychology of spirituality*. St. Petersburg. (In Russ.)
4. Abulhanova-Slavskaya K. A. (1989) Activity and consciousness of the personality as a subject of activity. In: *Personality psychology in socialistic society*, pp. 110–134. (In Russ.)
5. Leontyev, D. A. (1998) Value concepts in individual and group consciousness: types, determinants and changes over time. *Psychological Review*, no. 1, pp. 13–25. (In Russ.)
6. Fomina, N. A., Aipova, M. M. (2021) Individual typological features of student responsibility. *Psychological and Pedagogical Search*, no. 2 (58), pp. 77–89. (In Russ.)
7. Беспалова, Т. М. (2008) *Responsibility of high school students and cadets of a military university and its manifestation in speech*. Abstract of Ph.D. thesis, Ryazan state University. (In Russ.)
8. Maslow, A. (2006) *Motivation and personality*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
9. Yanitskij, M. S. (2000) *Value orientations of the individual as a dynamic system*. Kemerovo. (In Russ.)
10. Krupnov, A. I. (2017) *Complex studies of personality traits: theory and practice: educational tutorial*. Moscow: RUDN. (In Russ.)
11. Aipova, M. M. (2021) Moral consciousness of students: psychological essence and development opportunities. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, no. 1 (191), pp. 411–414. (In Russ.)
12. Fomina, N. A. and Беспалова, Т. М. (2009) Systemic study of responsibility as a personality trait of senior pupils and cadets of a military university and its manifestations in speech activity. *Collection of scientific papers dedicated to the 70th anniversary of A. I. Krupnov*. Moscow: RUDN, pp. 354–361. (In Russ.)
13. Fomina, N. A. and Aipova, M. M. (2022) Peculiarities of moral consciousness of students with different types of responsibility realization. *Pedagogical Review*, no. 1, pp. 142–154. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 12.08.2024; одобрена после рецензирования 19.08.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 12.08.2024; approved after reviewing on 19.08.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторе:

Аипова Марина Маратовна

Старший преподаватель кафедры восточных языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, Рязань

Information about the author:

Aipova Marina Maratovna

Senior lecturer at the Department of Eastern languages of Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Ryazan

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ

PEDAGOGICAL HERITAGE AND MODERNITY

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-185-192

А.С. МАКАРЕНКО: НОВОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ЭТАПОВ ЖИЗНИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Евгений Вячеславович Иванов^{1✉}, Елена Владимировна Титова²

¹ Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

[✉] Evgeniy.Ivanov@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7032-0339>

² ev-titova@yandex.ru

Аннотация. В статье показано, что А. С. Макаренко прожил насыщенную событиями жизнь, каждый этап которой имел определённое значение для формирования его личности, мировоззрения, научной и практической педагогической деятельности. На основе биографического метода представлен поэтапный анализ объективных условий и обстоятельств, детерминировавших жизненный и профессиональный путь А. С. Макаренко, начиная с детских лет. В дореволюционном периоде особый акцент сделан на применении новаторских идей во время работы с братом Виталием в Крюковском начальном железнодорожном училище. В систематизированном виде представлены основные принципы, формы и методы работы, применяемые в колонии имени М. Горького и опыт развития производительного труда в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского. Раскрыты некоторые малоизвестные факты, связанные с работой А. С. Макаренко в Отделе трудовых колоний НКВД УССР.

Ключевые слова: этапы жизни А. С. Макаренко, педагогическая деятельность А. С. Макаренко, колония имени М. Горького, коммуна имени Ф.Э. Дзержинского.

Для цитирования: Иванов Е. В., Титова Е. В. А. С. Макаренко: новое осмысление этапов жизни и педагогической деятельности // Человек и образование. 2024. № 3. С. 185–192. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-185-192>

Original article

A.S. MAKARENKO: NEW COMPREHENSION OF LIFE STAGES AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

Evgeny V. Ivanov^{1✉}, Elena V. Titova²

¹ Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

² Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

[✉] Evgeniy.Ivanov@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7032-0339>

² ev-titova@yandex.ru

Abstract. The article shows that A. S. Makarenko lived an eventful life, each stage of which had a certain significance for the formation of his personality, worldview, scientific and practical pedagogical activity. Based

on the biographical method the article represents a step-by-step analysis of objective conditions and circumstances that determined the life and professional path of A. S. Makarenko, starting from his childhood years. In the pre-revolutionary period a special emphasis is made on the application of innovative ideas during his work with his brother Vitaly in the Kryukov primary railway school. The article also deals in a systematized form with basic principles, forms and methods of work applied in the colony named after M. Gorky and the development experience of productive labor in the commune named after F. E. Dzerzhinsky. Some little-known facts related to Makarenko's work in the Department of Labor Colonies of the NKVD of the Ukrainian SSR are revealed.

Keywords: stages of A. S. Makarenko's life, pedagogical activity of A. S. Makarenko, M. Gorky colony, F. E. Dzerzhinsky commune.

For citation: Ivanov E. V., Titova E. V. A. S. Makarenko: new comprehension of life stages and pedagogical activity // *Man and Education*. 2024; (3): 185–192 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-80-3-185-192>

Введение. Новое обращение к вопросу изучения этапов жизни и педагогической деятельности А. С. Макаренко в настоящее время обусловлено рядом причин. Работая с весьма сложным контингентом социально запущенных подростков, юношей и девушек, среди которых были участники краж, грабежей, разбоев, пьяницы и т. п., он, как никто другой, добился поразительных практических педагогических результатов, сделав из большинства своих воспитанников достойных членов общества, которые успешно адаптировались в социуме и добивались заметных успехов в профессиональной деятельности. Это тем более удивительно в наши дни, когда на фоне законодательно провозглашённой гуманизации образования трудновоспитуемых детей с девиантным поведением разрешено отправлять на исправление в специальные заведения закрытого типа уже с одиннадцати лет. То есть, в отличие от А. С. Макаренко, современные педагоги оказываются бессильными и пасуют даже перед малолетними хулиганами.

Образ А. С. Макаренко и его педагогические взгляды в советское время были подвержены идеологическому форматированию, что привело к формализации и искажению идей и фактов. Всё это во многом характерно и для сегодняшнего дня, а значит, требуется новое не предвзятое изучение и осмысление его жизни и наследия «без купюр».

Тем не менее несмотря на то, что жизнь и деятельность А. С. Макаренко достаточно хорошо изучены, ещё можно найти отдельные «белые пятна», которые не попали в поле зрения исследователей или же не были в достаточной степени осмыслены.

Если говорить об исследованиях наследия А. С. Макаренко, то среди отечественных макаренковедов можно выделить И. Ф. Козлова (автор первой диссертации об А. С. Макаренко,

защищённой в 1941 г.) [1], В. В. Кумарина [2], А. А. Фролова [3] и С. С. Невскую [4].

Среди зарубежных исследователей жизни и наследия А. С. Макаренко следует отметить прежде всего представителей немецкой педагогики. Первая публикация-рецензия, посвящённая изданной в ГДР «Педагогической поэме», была написана 1950 году известным западногерманским учёным, профессором Гёттингенского университета Г. Нолем. В ней он, в частности, писал, что «Макаренко – великое педагогическое явление исторического значения наряду с Зальцманом, Песталоцци или Германом Литцем, а его «Педагогическую поэму»... можно сравнить только с «Лингардом и Гертрудой» Песталоцци или ещё лучше с его «Письмом из Станца»» [5, с. 47].

Вслед за Г. Нолем явный интерес к А. С. Макаренко в том же Геттингене стал проявлять знавший русский язык Л. Фрезе. Он писал публикации, выступал с докладами и проводил занятия со студентами по педагогике А. С. Макаренко. В систематизированном виде свои мысли на основе собранных материалов он представил в труде «Идейно-исторические движущие силы русской и советской педагогики» (1956).

В 1961 году Л. Фрезе был приглашён на работу в Марбургский университет, где в 1968 году, в рамках руководимого им Научно-исследовательского центра сравнительной педагогики, молодыми немецкими учёными Г. Хиллигом и З. Вайтцем была создана лаборатория «Макаренко-реферат», ставшая со временем главной движущей силой по изучению и распространению наследия А. С. Макаренко за рубежом. Сотрудникам этой лаборатории удалось отыскать во Франции брата А. С. Макаренко В. С. Макаренко и убедить его написать воспоминания, вышедшие под названием «Мой брат Антон Семёнович». Он, несомненно, любил и уважал А. С. Макаренко, о чём, в частности, говорится

в последних строках его воспоминаний: «Независимо от того, что это был мой брат, я потерял в нём самого благородного, самого чуткого и, наверное, самого умного человека из тех, кого я встретил на моём жизненном пути» [6].

Целью настоящей статьи является системное поэтапное рассмотрение и анализ объективных условий и обстоятельств, детерминировавших жизненный и профессиональный путь А. С. Макаренко.

Материалы и методы. В основе проведённого исследования лежит биографический метод, используемый на основе анализа, синтеза и предметной историко-педагогической интерпретации отечественных и зарубежных публикаций о жизни и деятельности А. С. Макаренко, а также отдельных материалов из полного собрания его сочинений.

Биография А. С. Макаренко в контексте темы исследования. Антон Семёнович Макаренко (1888–1939) – один из самых известных отечественных педагогов, получивших признание, в том числе и за рубежом. Что касается своей страны, то здесь отношение к его наследию переживало разные времена – «от критики со стороны «педагогического Олимпа» при жизни, до канонизации советской системой воспитания и образования после смерти и новой критики и некоторого забвения после распада СССР» [7, с. 113]. Тем не менее и сегодня в России интерес к его личности и наследию время от времени проявляют теоретики и практики образования, стремясь без предвзятости оценить и понять его жизненный путь, педагогические воззрения и опыт.

Основные вехи жизненного пути А. С. Макаренко, связанные с его работой в колонии имени М. Горького и коммуне имени Ф. Э. Дзержинского, достаточно хорошо изучены. Мы тоже к ним обратимся в данной статье, но наряду с этим рассмотрим и остальные этапы жизни.

Все начинается с детства. Родился А. С. Макаренко в местечке Белополье Сумского уезда Харьковской губернии в семье Семёна Григорьевича и Татьяны Михайловны Макаренко (девичья фамилия матери – Дергачева). Отец был высококвалифицированным маляром, работавшим в железнодорожных мастерских, мать была домохозяйкой. Она происходила из обедневшего дворянского рода и была грамотной женщиной. Грамотным был и Семён Григорьевич. Он выписывал газеты и журнал «Нива». Кроме того, в доме были сочинения Н. Я. Данилевского, В. Г. Короленко, А. И. Куприна, А. П. Чехова,

Г. Мопассана, М. Сервантеса и других авторов. Благодаря этому А. С. Макаренко с раннего детства приобщился к чтению и с возрастом постоянно расширял свой кругозор, уделяя внимание не только художественной, но и научной литературе, главным образом по истории и философии.

Всего в семье Макаренко было четверо детей. Помимо Антона, это Александра (1881 г.р.), Наталья (1891 г.р.) и Виталий (1895 г.р.). В полной мере счастливым детство А. С. Макаренко назвать нельзя. Главной причиной тому стали проблемы со здоровьем, начавшиеся с самого рождения. В. С. Макаренко со слов матери и из собственных детских воспоминаний писал, что его брат был «болезненный, хрупкий и, главное, золотушный ребёнок... Это были бесконечные ангины, флюсы, на глазах огромные, с большую фасоль, ячмени, на шее карбункулы, уши болели и выделяли нечистую жидкость. В течение долгих лет он страдал неизлечимым хроническим насморком» [6] и всю жизнь был сильно близорук. Из-за этого А. С. Макаренко в детстве вёл обособленный образ жизни, много занимался и читал, мало общался со сверстниками и часто становился с их стороны мишенью для не всегда безобидных шуток и даже издевательств. Всё это, безусловно, оказало влияние и на дальнейшее формирование его характера.

В 1895 году в возрасте семи лет А. С. Макаренко поступил в двухклассное начальное училище в селе Белополье, а после переезда семьи в г. Крюков стал посещать четырёхклассное городское училище в находящемся поблизости г. Кременчуге. Кременчуг в то время был индустриальным и культурным центром Полтавской губернии, где тогда располагались четыре кинотеатра, драматический театр, регулярно приезжали на гастроли известные артисты (А. Павлова, Ф. Шаляпин и др.), Киевская и Харьковская опера, Полтавский симфонический оркестр под руководством Д. В. Ахшарумова, оркестр русских народных инструментов под руководством В. В. Андреева и т. д. Именно здесь А. С. Макаренко приобщился к театральной и музыкальной культуре, активно и с удовольствием посещая спектакли и концерты.

Что касается училища, то проблем с учёбой у А. С. Макаренко никогда не было, и он окончил его с отличием в 1904 году. Так случилось, что при училище были одногодичные педагогические курсы, которые по совету отца и стал посещать будущий классик педагогики. После окончания курсов он получил право преподавать в начальной школе. Таким образом, с 1905 года, в

возрасте семнадцати лет А. С. Макаренко начал свою педагогическую карьеру.

С 1905 по 1914 гг. Антон Семёнович работал учителем русского языка, рисования и черчения в двухклассном железнодорожном училище в г. Крюков Полтавской губернии. Кроме уроков он проводил там разнообразную культурно-воспитательную работу, устраивал праздники с приглашением родителей, экскурсии и походы для учеников. Случился здесь и один педагогический эксперимент с трагическим концом, повлиявший на изменение педагогического мировоззрения молодого учителя. Речь идёт о том, что в конце очередной четверти А. С. Макаренко решил составить рейтинг успеваемости класса на основе подсчёта среднего арифметического итоговых оценок по всем предметам. Эти результаты он довёл до учащихся. Последним, тридцать седьмым, в рейтинге оказался тихий болезненный мальчик, который очень расстроился и заплакал. После этого он перестал ходить в школу, а где-то дней через десять туда пришёл его отец и сообщил, что сын умер. Умер он от болезни, но все последние дни своей жизни проплакал оттого, что оказался худшим учеником в классе. Для А. С. Макаренко это стало потрясением, оказавшим влияние на некоторую гуманизацию его взглядов.

Уже имея за плечами значительный педагогический опыт А. С. Макаренко в 1914 году поступает в Полтавский учительский институт. Во время обучения там он пробует себя в литературном творчестве и пишет свой первый рассказ «Глупый день» (1914). В этот же период в 1916 году А. С. Макаренко был призван на военную службу в качестве ратника 127-ой пехотной Воронежской дружины, однако через полгода был демобилизован из-за плохого зрения.

В 1917 году А. С. Макаренко оканчивает учительский институт с золотой медалью, представив выпускную работу «Кризис современной педагогики». В его характеристике, подписанной директором института А. Волниным, отмечалось, что «Макаренко А. – выдающийся воспитанник по своим способностям, знаниям, развитию и трудолюбию, особый интерес проявил к педагогике и гуманитарным наукам, по которым очень много читал и представлял прекрасные сочинения. Будет весьма хорошим преподавателем по всем предметам, в особенности же по истории и русскому языку» [8, с. 118].

Таким образом, блестяще завершив обучение в институте, А. С. Макаренко устраивается на работу инспектором Высшего начального желез-

нодорожного училища в г. Крюков Кременчугского уезда Полтавской губернии. Вместе с ним работает и пришедший с фронта брат Виталий. Именно по его инициативе в училище вводятся использованные затем в колонии имени М. Горького и в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского военизированные элементы, связанные с построениями, докладами командиров, строевой подготовкой, прохождением по городу маршем со знаменем, а позднее и с духовым оркестром.

Совместным детищем братьев стало создание в училище драматического кружка имени В. Г. Короленко. Несмотря на все сложности организационного плана, за два года было поставлено более десяти спектаклей, среди которых такие, как «Касатка» и «Кукушкины слёзы» А. Н. Толстого, «Дядя Ваня», «Вишнёвый сад» и несколько одноактных пьес А. П. Чехова, «Женитьба» Н. В. Гоголя, «Осенние скрипки» И. Д. Сургучева, «Отец» А. Стриндберга и др. Была также поставлена популярная в 1910-х годах в России комическая опера «Иванов Павел» [6] про лентяя-гимназиста с либретто С. М. Надеждина и В. Р. Раппопорта и использованием музыки из популярных классических опер и известных народных песен. К подобной творческой деятельности А. С. Макаренко привлекал своих воспитанников затем и в колонии, и в коммуне.

Столкнулся А. С. Макаренко во время работы в училище и с необходимостью решать материальные проблемы в условиях повсеместной разрухи и нищеты. В частности, приходилось доставать зимнюю одежду и валенки для учащихся, а также решать вопрос с обеспечением детей школьными принадлежностями. Здесь ему впервые пришлось заняться коммерческой деятельностью. Магазины были пусты, но удалось договориться об оптовых закупках тетрадей, линеек, готовален, карандашей и т. п. по цене ниже розничной на 25%. Денег не было, а потому создали кооператив, где правление, кассир и ревизионная комиссия были из числа учащихся. Кооператив создавался на добровольной основе. Всем вступившим в него предлагалось внести небольшую сумму на общее дело. Собранные деньги затем и шли на приобретение всего необходимого для учёбы.

Еще одним педагогическим экспериментом в Крюковском училище стала, затем также развитая в колонии и коммуне, реализация идеи привлечения детей к производительному (сельскохозяйственному) труду. По инициативе А. С. Макаренко весной 1919 года была создана

Трудовая коммуна из числа учащихся, которых поделили на отряды: огородники, садовники, пчеловоды, охрана и т.п. Однако этот эксперимент в полной мере не удался. Работа была тяжёлая и неинтересная для большинства детей и учителей. Недовольны были и родители, у которых дома требовались руки на своих садах и огородах. В итоге к августу в дружине осталось всего 25–30 человек, и все они к тому времени уже были «огородниками». Выращенный и собранный ими урожай был роздан учителям и родителям.

Подводя маленький промежуточный итог можно отметить, что двухлетний (1917–1919) опыт работы А. С. Макаренко в Крюковском училище был весьма интересным и полезным в плане его становления как педагога, готового искать и внедрять в своей деятельности новые формы и методы работы.

После прихода в г. Крюков армии Деникина А. С. Макаренко, с его слов, был уволен за то, что «организовал с/х коммуны» [8, с. 124] и вскоре, в том числе и по личным мотивам, переехал в Полтаву, где стал заведующим городским низшим начальным училищем имени князя А. Б. Куракина.

В сентябре 1920 года начинается самый интересный, плодотворный и достаточно хорошо изученный этап педагогической деятельности А. С. Макаренко, связанный с его работой сначала в колонии имени М. Горького (первоначально «Основной детский дом для морально-дефективных детей № 7»), а с октября 1927 года – в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского. Работу в колонии им. М. Горького он окончательно оставил лишь 3 сентября 1928 года, то есть какое-то время трудился одновременно в двух заведениях.

Сложности в материально-хозяйственно-бытовом плане, с которыми столкнулся А. С. Макаренко в первые дни и месяцы работы в колонии, хорошо известны. Важно отметить, что в это же время он читал много педагогической литературы, но нужных знаний найти не мог: «... прямых нитей в моих руках не было. Старый опыт... для меня не годился, нового опыта не было» [9, с. 12]. Пришлось разбираться во всём самому и создавать новые принципы, формы и методы работы.

В качестве основных здесь можно выделить следующие принципы: педагогического оптимизма (вера в каждого воспитанника); «сожжённой биографии» (не напоминать воспитанникам об их прежних «подвигах»); воспитания в труде (а не воспитание трудом); воспитания в коллекти-

ве и через коллектив (на принципах «параллельного педагогического воздействия» и «системы перспективных линий»); единства коллектива педагогов и воспитанников; самоуправления; доверия и чуткости к детям (педагог – не холодный наблюдатель, а участник жизни коллектива и отдельно взятого подростка); комплексного воспитания личности; динамичности и индивидуальной направленности воспитательных средств.

Что касается форм и методов воспитательной работы, применявшихся в колонии имени М. Горького, то среди них можно выделить: производительный труд (преимущественно в сельском хозяйстве) в сочетании с образованием и использованием коллективных, групповых и индивидуальных методов работы; командирская педагогика (разновозрастные отряды, сводные отряды, внешняя атрибутика); выборность командиров отрядов, где совет командиров – исполнительный орган, а общее собрание – «парламент» колонии; многомерное использование социокультурного фактора (работа разнообразных кружков, постановка спектаклей, походы); использование методов «переключения страстей», «взрыва»; требования в форме доверия, авансирования личности, примеры великого человека; методы поощрения (благодарность от лица коллектива) и наказания (лишение права голоса на общем собрании, наряды, арест) [10].

Если говорить о наказаниях, то именно из-за них А. С. Макаренко подвергался наибольшей критике, как со стороны «педагогического Олимпа», так и со стороны власть имущих более высокого ранга. Так, 8 мая 1928 года на VIII съезде комсомола Н. К. Крупская назвала колонию имени М. Горького «не только буржуазной школой, но и школой рабской, крепостнической» [11, с. 270]. Критиковал методы А. С. Макаренко и нарком просвещения А. В. Луначарский, выступая против «романтики розги» [12, с. 53].

Н. К. Крупская и А. В. Луначарский ссылались на очерк о колонии имени М. Горького, написанный бывшим её работником Н. Ф. Остроменцкой. Известный современный макаренковед А. А. Фролов считает, что приведённые Н. Ф. Остроменцкой факты сильно искажены.

Между тем критика методов А. С. Макаренко продолжалась, как со стороны руководства, так и в прессе. В харьковской газете «Коммунист» ему даже посвятили карикатуру под названием «Чемпион хулиганства».

Работая какое-то время (с октября 1927 г.) в колонии имени М. Горького и в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского, А. С. Макаренко в конце

концов решил уйти из системы Наркомпроса и сосредоточиться на работе в коммуне, находившейся в системе ОГПУ-НКВД УССР, взяв туда с собой шестьдесят воспитанников-горьковцев и часть персонала. Благодаря этому в коммуну изначально были привнесены традиции и опыт колонии имени М. Горького. Значительное развитие получил производительный труд. Изначально было всего четыре мастерских: столярная, слесарная, сапожная и швейная. Затем стали появляться новые мастерские и цеха. Работа в них требовала определённой квалификации, поэтому наряду со школьным появилось ещё и производственное обучение, осуществляемое приглашёнными специалистами. Со временем оно усложнялось. В 1931 году был открыт завод электроинструментов, а в следующем году на его базе организовали выпуск фотоаппаратов ФЭД (Феликс Эдмундович Дзержинский) – копии немецких «Leica II». С 1930 года коммуна перешла на хозрасчёт, а для коммунаров, по инициативе А. С. Макаренко, была введена заработная плата.

Подобное развитие коммуны в промышленных масштабах привело к тому, что А. С. Макаренко был переведён сначала с должности заведующего на должность начальника учебно-воспитательной части (помощником по педагогическим вопросам), а затем вообще назначен на работу в Отдел трудовых колоний (ОТК) НКВД УССР. Дело в том, что к 1935 году коммуна превратилась в мощный комбинат с большой производственной базой из трёх предприятий (инструментальный, фото- и электротехнический), отпускная стоимость продукции которых составляла 15 миллионов рублей. При этом рабочих, служащих и инженерно-технических работников к тому времени было уже в два раза больше, чем коммунаров, которых насчитывалось около 500 человек. Иными словами, ««Дзержинка» 1935 года уже не была детищем Макаренко» [14, с. 21].

Мысли покинуть коммуну появились у А. С. Макаренко ещё до 1935 года. Так, в письме секретарю М. Горького П. П. Крючкову от 7 марта 1933 года он сетует на то, что тринадцать лет не был в отпуске, не имел выходных дней и сейчас мечтает только об отдыхе и работе над книгой. В письме ему же от 28 июля 1933 года с «поклоном» просит: «Дайте мне работу в одном из Ваших издательств или нечто подобное. Мне нужно побывать среди культурных людей, среди книг, восстановить своё человеческое лицо – а тут я могу просто записываться» [15, с. 39].

Однако, как уже отмечалось, в июле 1935 года А. С. Макаренко приступил к работе в ОТК НКВД в Киеве. В ОТК было пять отделений: организационное, планово-экономическое, производственное, учебно-воспитательное и финансовое. Антон Семёнович был назначен начальником учебно-воспитательного отделения. В его подчинении находилось 12 трудовых колоний, переданных в систему НКВД из Наркомпроса и 19 приёмников-распределителей для несовершеннолетних [14].

Новая работа сразу не пришлась ему по душе. Уже в августе 1935 года в письме бывшему коллеге по коммуне имени Ф. Э. Дзержинского К. С. Кононенко он писал: «Я сделался бюрократом, и каждым часом проникаюсь всё большей и большей ненавистью к этой специальности» [14, с. 36]. Однако помимо бумажной работы, связанной с написанием отчётов, обзоров, сводок и т. п., были и многочисленные командировки по трудовым колониям Украины, где А. С. Макаренко охотно делился своим педагогическим опытом.

Важными событиями киевского периода жизни А. С. Макаренко стали: завершение работы над «Педагогической поэмой»; составление «Методики организации воспитательного процесса», где он систематизировал свой богатейший опыт работы с беспризорниками и правонарушителями; официальная, после многолетних отношений, регистрация брака с Г. С. Салько, ставшей соавтором «Книги для родителей».

Как известно, середина 30-х годов XX века в СССР – это время масштабных политических репрессий. А. С. Макаренко, сам будучи беспартийным, женатым на исключённой из партии в 1933 году Г. С. Салько (в девичестве – Рогаль-Левицкая, из польских дворян), имевшим брата Виталия, бывшего белогвардейского офицера, эмигрировавшего из страны, балансировал «на лезвии ножа». В итоге на него всё-таки поступил донос, где его обвиняли в контрреволюционной деятельности.

В марте 1937 года ему с трудом удаётся уволиться со службы в НКВД, после чего он окончательно переезжает из Киева в Москву, где занимается литературной деятельностью, пишет сценарии и статьи, выступает перед читателями и педагогической общественностью.

1 апреля 1939 года А. С. Макаренко, отдохнувший с женой в Доме отдыха в Голицыно, решил съездить по делам в Москву. Войдя в вагон пригородного поезда, он скоропостижно скончался от разрыва сердца. Организацию по-

хорон взял на себя Союз писателей. Хоронили А. С. Макаренко как писателя, лишь позднее его официально признали классиком советской педагогики.

Заключение. Подводя итог всему вышесказанному, можно констатировать, что А. С. Макаренко прожил непростую, насыщенную событиями жизнь, которую условно можно разделить на несколько наиболее значимых этапов: детские годы и обучение в училищах села Белополья и города Крюкова; работа учителем в крюковском двухклассном железнодорожном училище; обучение в Полтавском учительском институте; работа инспектором Высшего начального железнодорожного училища в г. Крюкове с братом Виталием и совместное внедрение новых форм и методов воспитательной деятельности; разработка и внедрение теории и практики воспитания в труде и коллективе в период заведования колонией имени М. Горького; развитие идей и опыта колонии имени М. Горького

в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского с уклоном в производительный труд; работа в Отделе трудовых колоний НКВД УССР, завершение «Педагогической поэмы», признание в писательском сообществе и противостояние доносам о политической неблагонадёжности; литературно-педагогическая деятельность в последние годы жизни.

Объективные жизненные обстоятельства оказали прямое и опосредованное влияние на становление А. С. Макаренко как педагога, писателя и человека, его педагогическую и литературную деятельность.

Как уже отмечалось, отношение к педагогическому наследию А. С. Макаренко в нашей стране переживало разные времена. Между тем жизнь показывает, что его личность и уникальные результаты педагогической работы требуют нового осмысления для решения современных задач в области школьной, социальной и пенитенциарной педагогики.

Список источников

1. Козлов И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
2. Кумарин В. В. Технология А. С. Макаренко и перестройка школы. М.: Знание, 1990. 43 с.
3. Фролов А. А. А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939-2005 гг., критический анализ). Н. Новгород: ВВАГС, 2006. 417 с.
4. Невская С. С. Воспитание гражданина в педагогике А. С. Макаренко. М.: Академический проект, 2006. 976 с.
5. 25 лет Лаборатории Макаренко. Реферат Научно-исследовательского центра сравнительной педагогики Марбургского университета 1968–1993 / Под ред. Г. Хиллига. Марбург, 1993. 288 с.
6. Макаренко В. С. Мой брат Антон Семенович [Электронный ресурс]. URL: https://thelib.ru/books/makarenko_vitaliy/moy_brat_anton_semenovich-read.html (дата обращения: 06.07.2024).
7. Иванов Е. В. Некоторые мысли о педагогических взглядах А. С. Макаренко в контексте прошлого и настоящего // Вестник НовГУ. 2022. № 2 (127). С. 113–115.
8. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 8. / Сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1986. 336 с.
9. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 4. / Сост. А. А. Фролов, Л. Ю. Гордин. М.: Педагогика, 1984. 399 с.
10. Антонова Т. А., Иванов Е. В. Социально-педагогическая работа с беспризорными детьми в истории России. Великий Новгород: НовГУ, 2014. 148 с.
11. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 5 / Под ред. Н. К. Гончарова и др. М.: АПН РСФСР, 1959. 688 с.
12. Луначарский А. В. О детских домах и беспризорности // Народное просвещение. 1928. № 1. С. 51–54.
13. «Ваша нежность – страшная сила». Письма не только о любви (Харьков, весна 1928 г.) / Сост. Г. Хиллиг. Марбург: Макаренко-реферат, 1996. 64 с.
14. Абаринов А. А., Хиллиг Г. Испытание властью. Киевский период жизни Макаренко (1935–1937 гг.). Марбург: Макаренко-реферат, 2000. 200 с.
15. Неизданные письма. Ч. 1. Серия «Неизвестный Макаренко». Вып. 8. / Сост. С. С. Невская. М.: Российское педагогическое общество, 1998. 79 с.

References

1. Kozlov, I. F. (1987) *Pedagogical experience of A. S. Makarenko*. Moscow: Prosveschenie Publishers. (In Russ.)
2. Kumarin, V. V. (1990) *A. S. Makarenko's technology and school restructuring*. Moscow: Znanie Publishers. (In Russ.)
3. Frolov, A. A. (2006) *A. S. Makarenko in the USSR, Russia and the World: Historiography of the Development of his Legacy (1939-2005, critical analysis)*. N. Novgorod: VVAGS Publishers. (In Russ.)
4. Nevskaya, S. S. (2006) *Education of a citizen in the pedagogy of A. S. Makarenko*. Moscow: Academic Project. (In Russ.)
5. Hillig, G. (eds.) (1993) *25 Years of the Makarenko Laboratory. Abstract of the Research Center for Comparative Pedagogy, Marburg University 1968–1993*. Marburg. (In Russ.)
6. Makarenko, V. S. (1991) *My brother Anton Semyonovich*. Available at: https://thelib.ru/books/makarenko_vitaliy/moy_brat_anton_semenovich-read.html (Accessed: 07 July 2024). (In Russ.)
7. Ivanov, E. V. (2022) Ivanov E. V. Some thoughts about pedagogical views of A. S. Makarenko in the context of the past and present. *Vestnik NovSU*, no 2 (127), pp. 113–115. (In Russ.)
8. Makarenko, A. S. (1986) *Pedagogical essays, vol. 8*. Moscow: Pedagogika Publishers. (In Russ.)
9. Makarenko, A. S. (1984) *Pedagogical essays, vol. 4*. Moscow: Pedagogika Publishers. (In Russ.)
10. Antonova, T. A. and Ivanov, E. V. (2014) *Social and pedagogical work with street children in the history of Russia*. Великий Новгород: NovSU Publishers. (In Russ.)
11. Krupskaya, N. K. (1959) *Pedagogical essays, vol. 5*. Moscow: APN RSFSR Publishers АПН РСФСР. (In Russ.)
12. Lunacharskiy, A. V. (1928) Lunacharskiy A. V. On children's homes and homelessness. *Public Education*, no. 1, pp. 51–54. (In Russ.)
13. Hillig, G. (eds.) (1996) «Your tenderness is a terrible power». *Letters Not Only About Love (Kharkov, spring 1928)*. Marburg. (In Russ.)
14. Abarinov, A. A., Hillig, G. (2000) *Test of power. Kiev period of Makarenko's life (1935–1937)*. Marburg. (In Russ.)
15. Nevskaya, S. S. (eds.) (1998) Unpublished letters, vol. 1. *Series «Unknown Makarenko»*, no. 8. Moscow: Russian Pedagogical Society. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.07.2024; одобрена после рецензирования 14.08.2024; принята к публикации 26.09.2024.

The article was submitted on 19.07.2024; approved after reviewing on 14.08.2024; accepted for publication on 26.09.2024.

Информация об авторах:

Иванов Евгений Вячеславович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Титова Елена Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Ivanov Evgeniy Vyacheslavovich

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Titova Elena Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ
Научный журнал
№3 (80) 2024



Адрес редакции:
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)
e-mail: sj@guppros.ru

Формат 70x108/₁₆. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура "Liberation".
Тираж 500 экз. Усл. п. л. 24,25, уч.-изд. л. 17,25.
Подписано в печать: 28.09.2024 г. Дата выхода в свет: 30.09.2024 г. Заказ № 2024/09-05.
Отпечатано в Государственном университете просвещения
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2